

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Comparative analysis the art and aesthetics experience from the point of
view Dewey and Broudy

Mohsen Kordlo ^{*,1}, Amir Moradi

¹ Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran, m.kordloo@cfu.ac.ir

² Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran, a.moradii@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Keywords:

Broudy
Aesthetic experience
Dewey.
Elements
Art

.Corresponding author

 m.kordloo@cfu.ac.ir

Received: 2026/04/04

Reviewed: 2026/07/11

Accepted: 2026/07/21

PP: 111-127

Background and Objectives: The present study aims to conduct a comparative analysis of John Dewey's and Harry Broudy's views on art and aesthetic experience. Dewey, through his book *Art as Experience* (1934), introduced aesthetics into education and regarded art as the fullest manifestation of experience. Broudy, with works such as *Enlightened Cherishing* (1972), considered aesthetic experience as intrinsic to human nature. Despite their theoretical emphasis, educational systems have neglected these capacities. To date, no independent comparative study has examined the views of these two philosophers. The main research question is: What are the types, elements, and dimensions of art and aesthetic experience from Dewey's and Broudy's perspectives? **Research Methods:** The study employed a qualitative content analysis method with a comparative-interpretive approach, utilizing a theoretical framework of phenomenology (Merleau-Ponty) and hermeneutics (Gadamer). Data were collected from written texts related to their views and analyzed in five steps. **Findings:** The findings revealed that Dewey defines art as a quality of activity and the fullest manifestation of experience, categorizing it into folk, technical, visual, and performance arts. Broudy, in contrast, focuses on instances of art (primarily visual arts) and divides art into popular and serious. The dimensions of aesthetic experience according to Dewey include unity, qualitative self-awareness, feeling, expression, and imagination, while Broudy identifies sensory, formal, and expressive dimensions. Hermeneutic analysis showed that Dewey's approach is rooted in pragmatic presuppositions, whereas Broudy's is grounded in realist–neo-Kantian presuppositions. The two philosophers share commonalities at three levels: contextualism, emphasis on sensory perception and imagination, and the social function of art. Their differences can be explained across four axes: ontology, epistemology, axiology, and the role of art. Dewey is closer to the phenomenological–hermeneutic tradition in most of these axes. **Conclusion:** Dewey is closer to the phenomenological–hermeneutic tradition in ontology, epistemology, and axiology. Broudy, despite his attention to meaning, remains within the framework of Cartesian dualisms. The educational implication is that educational systems should simultaneously attend to both the experiential–practical dimension (consistent with Dewey) and the value–ethical dimension (consistent with Broudy) of art.

Citation (APA): Kordlo, M., Moradi, A (2026). Comparative analysis the art and aesthetics experience from the point of view Dewey and Broudy. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(1),
 <https://doi.org/10.48310/MTT.2026.5183>



Extended Abstract

Background and Objectives: Art and aesthetic experience have long held a special place in the philosophy of education. John Dewey (1859–1952), one of the most prolific philosophers of the twentieth century, introduced the concept of aesthetics into education through his book *Art as Experience* (1934). He regarded art as a quality of activity and the fullest manifestation of experience, believing that life flows within a dynamic and ever-changing environment, and that human beings continuously interact with their surroundings in order to adapt. On the other hand, Harry Broudy (1905–1982), an influential philosopher in the field of aesthetic education, through works such as *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education* (1972) and *The Aesthetic Dimension of Education* (1973), explained the place of art in the curriculum. Broudy considered aesthetic experience to be an intrinsic and inseparable part of human nature.

Despite the theoretical emphasis of these two philosophers on the central role of art in life and the curriculum, this domain remains marginalized in contemporary educational systems, particularly in our country, and the theoretical capacities of these two thinkers have been underutilized in developing a practical framework for aesthetic education. The significance of the present study lies in the fact that these two philosophers are among the contemporary thinkers who have greatly influenced the attitudes and perspectives of later scholars, and examining their views can provide a comprehensible outlook on art and aesthetics in the twentieth century. A review of the literature reveals that no research with this specific title has been conducted in Iran or abroad. Similar studies have mostly compared the ideas of one of these philosophers with those of others. Accordingly, the main research question is: What are the types, elements, and dimensions of art and aesthetic experience from the perspectives of Dewey and Broudy?

Methods: The present study employed a qualitative content analysis method with a comparative-interpretive approach. To guide the analysis, a combined theoretical framework of phenomenology of perception (Merleau-Ponty) and philosophical hermeneutics (Gadamer) was utilized. Data were collected from written texts related to the views of Dewey and Broudy in the field of art and aesthetics. The analysis process was carried out in five steps: establishing the conceptual framework, open coding, axial coding, interpretive analysis based on the theoretical framework, and interpretive-explanatory comparison. This method enabled the researcher to go beyond merely listing similarities and differences and to explain the roots of differences based on philosophical contexts.

Findings: The findings are presented in two main sections: descriptive findings and interpretive findings. In the descriptive section, the concept of art and its types from the perspectives of Dewey and Broudy were explained. Dewey defines art as a quality of activity and as experience and the most direct and complete manifestation of experience as experience. From Dewey's viewpoint, types of art include folk arts, technical and utilitarian arts, applied and visual arts, and the art of performance. Dewey places special emphasis on the art of everyday life and believes that art and life are interconnected. In contrast, Broudy, rather than offering descriptions and definitions, focuses more on instances of art (primarily visual arts). He speaks of two types of art: popular arts (which are highly appealing, limited and superficial, conservative, and serve as a means of social control) and serious arts (which are complex and profound, sensitive, and lead human beings toward ethics and values). Regarding aesthetic experience, Dewey believes that this experience encompasses feeling, perception, imagination, sensitivity, sympathy, rationality, and cognitive understanding, and possesses sensation, thought, and action simultaneously. The dimensions of aesthetic experience from Dewey's perspective include: unity, coherence and integration; qualitative self-awareness or immediacy; feeling and emotion; expression of emotions; and imagination. On the other hand, Broudy defines aesthetic experience as a specific way of perceiving objects, events, or situations, and as a combination of imagination and perception, which is the primary and initial form of experience. The elements of aesthetic experience from Broudy's viewpoint include the aesthetic object and expression, the aesthetic subject, the aesthetic act, and meaning. Its dimensions also include the sensory dimension, the formal dimension, and the expressive dimension.

In the interpretive section, the findings were analyzed based on the combined theoretical framework. Hermeneutic analysis revealed that Dewey's definition of art is rooted in pragmatic presuppositions, according to which existence is understood as a dynamic and fluid interaction between the living organism and its environment. In contrast, Broudy's approach is rooted in realist–neo-Kantian presuppositions, which view existence as an objective and orderly structure independent of the mind. Phenomenological analysis indicated that Dewey, with his emphasis on the embodiment of perception, is closer to Merleau-Ponty, whereas Broudy, with his emphasis on mental images and imagination-based perception, remains within the framework of representational philosophy.

The findings showed that despite their deep philosophical differences, Dewey's and Broudy's views share three common levels: contextualism (viewing art as a historical-cultural phenomenon within everyday life), emphasis on sensory perception, imagination and emotions, and the social and educational

function of art. From the perspective of Gadamer's hermeneutics, their commonality in contextualism indicates that both pay attention to understanding within the context of tradition and situation. From the perspective of Merleau-Ponty's phenomenology, their emphasis on sensory perception points to attention to pre-reflective perception rooted in the body. However, their fundamental differences can be explained in four basic axes: in ontology, Dewey understands the world as a dynamic and fluid interaction between the living organism and its environment (influenced by Darwin), while Broudy regards it as an objective and orderly structure independent of the mind (influenced by Kant). In epistemology, Dewey seeks knowledge within lived experience and action and considers truth to be efficacy, whereas Broudy begins knowledge from sensory perception and ends with reason, seeking truth in correspondence with reality. In axiology, Dewey considers values to be instrumental and relative, with the criterion of value being usefulness in action, while Broudy considers values to be intrinsic and hierarchical, with the criterion being authenticity and truth. In the role and status of art, Dewey views art as a tool for improving life and enhancing experience, whereas Broudy views art as a window to the good life and ethical values. Analysis based on Gadamer and Merleau-Ponty showed that Dewey is closer to these two philosophical traditions in most axes, because Merleau-Ponty aligns with Dewey in emphasizing the embodiment of perception and the pre-reflective unity of experience, and Gadamer aligns with Dewey in emphasizing contextualism, action, and the fusion of horizons. Broudy, despite his attention to meaning and expressiveness, remains within the framework of Cartesian dualisms, although this attention to meaning brings him somewhat closer to the hermeneutic tradition.

Conclusion: The findings indicated that Dewey is closer to the phenomenological–hermeneutic tradition in most axes of ontology, epistemology, and axiology, because he views the world as a dynamic and historical context for perception, seeks knowledge within lived experience, and regards art as a means for improving life. Broudy, despite his attention to meaning and expressiveness, remains within the framework of Cartesian dualisms and views art as a window to ethical values. The ultimate educational implication is that educational systems should simultaneously attend to both the experiential–practical dimension (consistent with Dewey) and the value–ethical dimension (consistent with Broudy) of art, so that art education can lead both to the improvement of living and to the good life.



مطالعات تطبیقی تربیت معلم

تحلیل تطبیقی هنر و تجربه زیبایی‌شناسی از منظر دیویی و برودی

محسن کردلو^{۱*}، امیر مرادی^۲

۱. استادیار، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران، m.kordloo@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران a.moradii@cfu.ac.ir

چکیده

مقاله پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

برودی

تجربه زیبایی‌شناسی

دیویی

عناصر

هنر

۱. نویسنده مسئول

m.kordloo@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۴/۳۰

شماره صفحات: ۱۱۱-۱۲۷

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی تطبیقی آرای جان دیویی و هری برودی در باب هنر و تجربه زیبایی‌شناختی انجام شده است. دیویی با کتاب هنر به مثابه تجربه (۱۹۳۴)، زیبایی‌شناسی را به تعلیم و تربیت وارد کرد و هنر را کامل‌ترین تجلی تجربه دانست. برودی با آثاری چون پرورش روشنفکری (۱۹۷۲)، تجربه زیبایی‌شناختی را ذاتی ماهیت انسانی تلقی کرد. با وجود تأکید نظری آنان، نظام‌های آموزشی از این ظرفیت‌ها غافل مانده‌اند. تاکنون پژوهش تطبیقی مستقلاً به مقایسه آرای این دو فیلسوف نپرداخته است. لذا سؤال اصلی آن است که انواع، عناصر و ابعاد هنر و تجربه زیبایی‌شناسی از دیدگاه دیویی و برودی چیست؟ **روش پژوهش:** پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تطبیقی-تفسیری و چارچوب نظری پدیدارشناسی (مرلوپونتی) و هرمنوتیک (گادامر) انجام شد. داده‌ها از متون مکتوب مرتبط با آرای آنان گردآوری و در پنج گام تحلیل شد. **یافته‌ها:** دیویی هنر را کیفیتی از فعالیت کامل‌ترین تجلی تجربه می‌داند و انواع آن را شامل هنرهای عامیانه، فنی، تجسمی و نمایش می‌داند. برودی به مصادیق هنر (هنرهای تجسمی) توجه دارد و هنر را به عامه‌پسند و جدی تقسیم می‌کند. ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی دیویی شامل اتحاد، خودآگاهی کیفی، احساس، بیان و تخیل است. برودی ابعاد را حسی، صوری و بیانگری می‌داند. تحلیل هرمنوتیکی نشان داد؛ دیویی ریشه در پیش‌داوری پراگماتیستی و برودی ریشه در پیش‌داوری رئالیستی-نئوکانتی دارد. دو فیلسوف در سه سطح زمینه‌گرایی، تأکید بر ادراک حسی و تخیل و کارکرد اجتماعی هنر اشتراک دارند. تفاوت‌های آنان در چهار محور هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و نقش هنر قابل تبیین است. دیویی در بیشتر محورها به سنت پدیدارشناسی-هرمنوتیکی نزدیک‌تر است. **نتیجه‌گیری:** دیویی در هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی به سنت پدیدارشناسی-هرمنوتیکی نزدیک‌تر است. برودی با وجود توجه به معنا، در چارچوب دوگانگی‌های دکارتی باقی می‌ماند. بنابراین نظام‌های آموزشی باید همزمان به دو وجه تجربی-عملی (دیویی) و ارزشی-اخلاقی (برودی) هنر توجه کنند.

استناد به این مقاله: کردلو، محسن؛ مرادی، امیر (۱۴۰۵). تحلیل تطبیقی هنر و تجربه زیبایی‌شناسی از منظر

دیویی و برودی. فصلنامه مطالعات تطبیقی تربیت معلم، دوره ۴، شماره ۱:

 <https://doi.org/10.48310/MTT.2026.5183>



مقدمه

مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که با وجود تأکید نظری دو فیلسوف برجسته تعلیم و تربیت- یعنی جان دیویی^۱ و هری برودی^۲ بر جایگاه محوری هنر و تجربه زیبایی‌شناختی در زندگی و برنامه درسی، این حوزه در نظام‌های آموزشی معاصر، به‌ویژه در کشور ما، همچنان در حاشیه قرار دارد و از ظرفیت‌های نظری این دو اندیشمند برای تدوین یک چارچوب عملی تربیت‌زیبایی‌شناختی کمتر استفاده شده است. از این‌رو، پژوهش پیش‌رو در پی آن است که با واکاوی تطبیقی آرای دیویی و برودی، انواع، عناصر و ابعاد هنر و تجربه زیبایی‌شناسی را از منظر ایشان بازشناسی کند تا بتواند زمینه‌ای برای انتقال این حوزه از حاشیه به متن برنامه درسی فراهم آورد.

جان دیویی (۱۸۵۹-۱۹۵۲) از فیلسوفان پرکاری است که در طول زندگی خود به‌طور فعال در تمام زمینه‌های منطقی، متافیزیک، معرفت‌شناسی، روانشناسی و تعلیم و تربیت کار کرد و در قرن بیستم مفهوم زیبایی‌شناسی را در امر تعلیم و تربیت وارد کرد (Zeltner, 1975: 5). جکسون دوران زندگی دیویی را شامل سه دوره می‌داند و معتقد است دوره سوم در بین دوره‌های زندگی دیویی پربارترین دوره است؛ زیرا در این دوره کتاب‌هایی نوشت که تقریباً همه به آثار کلاسیک تبدیل شده است. یکی از این کتاب‌ها که نقطه نظرات دیویی در باره هنر و زیبایی‌شناسی در آن آورده شده است کتاب هنر به منزله تجربه^۳ (۱۹۳۴) است (Jackson, 2006: 58). البته دیویی در کتاب‌های دیگر خود مانند دموکراسی و آموزش و پرورش^۴ (۱۹۱۶)، تجربه و آموزش و پرورش^۵ (۱۹۳۸) و ... به صورت مختصر به هنر و زیبایی‌شناسی می‌پردازد ولی محور بحث‌های کتاب هنر به منزله تجربه کلاً هنر و زیبایی‌شناسی است. هنر و زیبایی در نظر دیویی به‌طور ساده عبارت است از حالت گسترش یافته تجربه (Mayer, 1995: 496). هنر مستقیم‌ترین و کامل‌ترین تجلی موجود تجربه به ما هو تجربه است، عامل مهارکننده منحصر به فردی برای ماجراجویی‌های تخیلی فلسفه است (Dewey, 2014: 438). وی تجربه را پایه و آغاز زیباشناسی می‌داند. استدلال وی این بود که زندگی در محیطی جریان دارد که در حال تغییر است و انسان برای سازگاری به‌طور مداوم در حال تعامل است. زندگی و سرنوشت موجود زنده در معرض خطرهای محیط اطرافش است و همواره برای ارضای نیازها و کمبودهایش به دنبال تعامل با محیط خویش است. همچنین انسان در جهانی زندگی می‌کند که در معرض تهدید و بی‌نظمی‌هاست، لذا وی در پی ایجاد نظم در زندگی است. لذا به دنبال حس و نظم می‌رود و آن را در قالب هنر می‌یابد و از آن استقبال می‌کند؛ زیرا هنر جایگاه ویژه‌ای در نظم‌بخشی به تفکرات افراد، افزایش تجربه‌های بی‌واسطه، ایجاد التذاذ و پالایش تجربیات انسان و استفاده درست از اوقات فراغت دارد؛ بنابراین دیویی زیبایی را در تجربه و باتجربه می‌بیند و درک می‌کند. هنر و زیبایی‌شناسی که هر دو در قالب تجربه زیبایی‌شناسی متمایزتر می‌شوند می‌توانند تجارب دیگر را به سبب خصوصیات خود یکپارچه کنند.

هری برودی^۶ (۱۸۸۲-۱۹۰۵) نیز از جمله فیلسوفانی است که به هنر و زیبایی‌شناسی توجه ویژه‌ای داشته است و کتاب و مقالاتی مانند برخی از خدمات نظریه آموزشی زیبایی‌شناسی^۷ (۱۹۷۱)، پرورش روشنفکری: جستاری در آموزش زیبایی‌شناختی^۸ (۱۹۷۲)، بعد زیبایی‌شناختی آموزش و پرورش^۹ (۱۹۷۳) و ... تألیف نموده است. برودی مانند دیویی هنر و زیبایی‌شناسی را در زیرمجموعه ارزش‌ها بررسی می‌کند. او تجربه زیبایی‌شناسی را بخش ذاتی و جدایی‌ناپذیر ماهیت انسانی تلقی می‌کند (Rezaee, 2010: 14) که جدای آن منجر به بی‌معنی شدن بخش مهمی

۱. John Dewey

۲. Harry Broudy

۳. Art as Experience

۴. Democracy and Education

۵. Experience and education

۶. Harry Broudy

۷. Some Duties of a Theory of educational Aesthetics

۸. Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education

۹. The Aesthetic Dimension of Education

از زندگی افراد جامعه می‌شود. برودی همانند دیویی ضمن انتقاد از نادیده گرفتن هنر و زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت زمان خویش بر نقش مهم هنر و زیبایی‌شناسی تأکید دارد. گرچه بعد زیبایی‌شناسی^۱ به دلایل مختلف، نیرومندترین عامل در تجربه ارزشی انسان‌ها است اما در مدارس ما مورد غفلت قرار گرفته است (Broudy, 1973: 7). به زعم وی، گرچه هنر تنها راه ورود به قلمرو ارزشی نیست اما مستقیم‌ترین و واقعی‌ترین راه است (Broudy, 202: 1987). در عین حال به نظر دیویی هنر کلی‌ترین و جهان‌گسترترین و آزادانه‌ترین شکل ارتباط است و اغراق نیست اگر گفته شود مردمی که به حد اعلای رشد ذوقی و هنری رسیده‌اند آن‌هایی بوده‌اند که عادت و میل به تفکر و تعقل در آنها بیش از دیگران تقویت یافته است (Dewey, 1958: 110). از سوی دیگر برودی معتقد است زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه‌ها، وسیله تعامل، دریافت و بیان احساسات هم باشد (Broudy, 1987A). به زعم دیویی و برودی هنر و زیبایی‌شناسی یکی از ابعاد مهم در زندگی و مدرسه است و هنر را نمی‌توان از برنامه درسی مدرسه تفکیک کرد.

اهمیت پژوهش حاضر از آنجا ناشی می‌شود که این دو فیلسوف از جمله اندیشمندان معاصر بوده‌اند که تأثیر زیادی، مخصوصاً در حوزه هنر و زیبایی‌شناسی، بر نگرش و دیدگاه‌های افراد بعد از خود داشته‌اند و کتاب‌ها و مقاله‌های ارزنده‌ای را نگاشته‌اند که بررسی دیدگاه‌های آنان می‌تواند چشم‌انداز قابل‌درکی از هنر و زیبایی‌شناسی در قرن بیستم ارائه دهد. در ضمن هر دو معلم و استاد دانشگاه نیز بوده‌اند و تحلیل، درک و تفهیم اندیشه‌های زیبایی‌شناختی آنان می‌تواند برای هنرمندان، معلمان و علاقه‌مندان این حوزه، ظرفیت‌های نظری و عملی خوبی برای تربیت زیبایی‌شناختی فراهم آورد. افزون بر این، با توجه به عقیده این دو فیلسوف مبنی بر نادیده گرفتن هنر در جوامع انسانی (بی‌توجهی به یکی از راه‌های شناخت انسان از جهان و پدیده‌های آن) و نیز با توجه به تأکید افراطی بر علم به‌عنوان عصاره دانش، باید این نکته را افزود که حوزه‌های دیگری وجود دارند که می‌توانند به اندازه دانش علمی مهم باشند و منجر به شناخت جنبه‌هایی از جهان شوند که هیچ علم و دانشی چنین توانی ندارد؛ که از آن جمله می‌توان به قلمرو هنر و زیبایی‌شناسی اشاره کرد. بنابراین این مطالعه می‌تواند کوششی هرچند جزئی در جهت جلب توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشور به این حیطه باشد.

در زمینه پیشینه پژوهش، بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که تاکنون چنین پژوهشی با این عنوان در ایران و جهان انجام نگرفته است و پژوهش‌های مشابهی هم که انجام شده، بیشتر اندیشه‌های یکی از این فیلسوفان را با شخصیت‌های دیگر مقایسه کرده‌اند یا مفاهیم و مؤلفه‌هایی را مورد بررسی قرار داده‌اند که با مفاهیم پژوهش حاضر یکسان نیست. به‌طور مثال، هاشمیان در پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی زیبایی‌شناسی از دیدگاه علامه جعفری و جان دیویی و دلالت‌های تربیتی آن نشان داد هر دو فیلسوف در پذیرش ضرورت و تعریف تربیت زیبایی‌شناختی با هم هم‌داستانند. هر دو هنر را واجد زیبایی و تربیت زیبایی‌شناسی را گسترده و دربردارنده تربیت هنری می‌دانند. دیویی برای تربیت زیبایی‌شناختی هویتی فرا برنامه‌ای قائل است که با اولویت‌بخشی تربیت دینی و اخلاقی نسبت به تربیت زیبایی‌شناختی از طرف علامه افتراق دارد (Hashemian, 2015). حسن‌زاده در پژوهش خود با عنوان مقایسه دیدگاه‌های علامه جعفری (ره) و هری برودی درباره زیبایی‌شناسی نشان می‌دهد هر دو در بنیادهای موهبت طبیعی و مشترک همگانی زیبایی‌شناسی انسان‌ها، قابلیت تعلیم و تربیت‌پذیری زیبایی‌شناسی و تجربه شباهت و در نیروی تخیل برودی و تصفیه روح و صفای درون و وحدت‌گرایی علامه تفاوت وجود دارد (Hassanzadeh, 2013). ناکامورا در پژوهش خود با عنوان؛ اهمیت زیبایی‌شناسی دیویی در آموزش هنر در عصر جهانی شدن^۲ نشان داد که بر اساس بینش‌های آموزشی^۳ زیبایی‌شناسانه دیویی کثرت در هنر و فرهنگ از اهمیت بالایی برخوردار است و ارزش آموزشی هنر در آموزش همگانی بالا است (Nakamura, 2009). جانسون در پژوهش خود با عنوان؛ جان دیویی و نقش روش

^۱ . Aesthetic dimension

^۲ . Globalization

^۳ . Educational insights

علمی در تجربه زیبایی‌شناختی به این نتیجه می‌رسد که مشخصه تجربه زیبایی‌شناختی به‌کارگیری روش علمی است (Johnston, 2002). چوی در رساله دکتری خود با عنوان؛ نظریه تربیت زیبایی‌شناسی برودی به مثابه آموزش عمومی نشان می‌دهد که تربیت زیبایی‌شناسی به رشد احساس و ارزش از طریق مثال‌ها و نیز پرورش ارزش‌گذاری روشن‌بینانه مربوط می‌شود (Choi, 2001، به نقل از Rezaee, 2005). با توجه به این بررسی‌ها، مقاله حاضر می‌کوشد برای نخستین بار در پژوهش‌های هنر معاصر، اندیشه‌های هنری و زیبایی‌شناختی دیویی و برودی را به‌گونه‌ای تطبیقی مورد بررسی قرار دهد و از این حیث، دارای نوآوری و خلأشناسی پژوهشی است. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: انواع، عناصر و ابعاد هنر و تجربه زیبایی‌شناسی از دیدگاه دیویی و برودی چیست؟

روش

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تطبیقی-تفسیری انجام شده است. این روش، بر خلاف روش‌های صرفاً توصیفی، بر کاوش در لایه‌های پنهان متن، تشخیص پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و تبیین چرایی تفاوت‌ها بر اساس بافتارهای فلسفی، زبانی و تاریخی تأکید دارد. این رویکرد، با ماهیت داده‌های فلسفی-هرمنوتیکی که در آن هر جمله بار مفهومی و پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی دارد، هماهنگ است و به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از فهرست‌بندی صرف شباهت‌ها و تفاوت‌ها فراتر رفته و به تبیین ریشه‌های تفاوت‌ها دست یابد. برای هدایت فرایند تحلیل، از چارچوب نظری ترکیبی پدیدارشناسی-هرمنوتیکی استفاده شده است. این چارچوب، متشکل از دو رکن اصلی است:

الف) پدیدارشناسی ادراک (مرلپونتی): از این رکن برای تحلیل نقش بدن، حواس و ادراک حسی در تجربه زیبایی‌شناختی بهره گرفته شده است. مرلپونتی نشان می‌دهد که هرگونه ادراک زیبایی‌شناختی، پیش‌ازهرگونه تأمل عقلانی، مبتنی بر بدن‌مند بودن انسان است. این چارچوب به ما کمک می‌کند تا بفهمیم چرا دیویی بر احساس و تعامل بدن با محیط و برودی بر ادراک حسی به‌منزله نقطه آغاز تأکید دارند.

ب) هرمنوتیک فلسفی (گادامر): از این رکن برای کاوش در پیش‌داوری‌های (پیش‌فهم‌های) هر فیلسوف استفاده شده است. گادامر معتقد است هر فهمی، وابسته به سنت و پیش‌داوری‌های مفسر است. این چارچوب به ما کمک می‌کند تا نشان دهیم که تعریف دیویی از هنر، پیش‌داوری‌های فلسفه پراگماتیستی (تأثیرپذیری از داروین و جیمز) را در خود دارد و تعریف برودی، وام‌دار سنت رئالیستی و نئوکانتی‌گری است.

داده‌های پژوهش، تمامی متون مکتوب (کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و تفاسیر معتبر) مرتبط با آرای دیویی و برودی در حوزه هنر و زیبایی‌شناسی است. روش گردآوری داده‌ها، اسنادی (کتابخانه‌ای) است. فرایند تحلیل محتوای کیفی، در پنج گام زیر انجام شده است:

- گام اول: تعیین چارچوب مفهومی اولیه: بر اساس پرسش‌های پژوهش، مفاهیم کلیدی (هنر، انواع هنر، تجربه زیبایی‌شناختی، عناصر و ابعاد آن) به‌عنوان کدهای اولیه تعیین شدند. این چارچوب مفهومی، راهنمای کدگذاری متون قرار گرفت.

- گام دوم: کدگذاری باز: متون دست اول و دوم، مطالعه و هر جمله‌ای که به مفاهیم کلیدی اشاره داشت، به‌عنوان کد استخراج شد. در این مرحله، به‌جز مفاهیم ازپیش‌تعیین‌شده، مفاهیم نوپدید نیز که در متن کشف شدند، ثبت گردیدند.

- گام سوم: کدگذاری محوری: کدهای استخراج‌شده در مرحله قبل، بر اساس شباهت‌های مفهومی در مقوله‌های اصلی دسته‌بندی شدند.

1. Open Coding

2. Axial Coding

- گام چهارم: تحلیل تفسیری بر اساس چارچوب نظری: در این گام، هر مقوله، تک‌تک با استفاده از چارچوب نظری ترکیبی (پدیدارشناسی-هرمنوتیکی) مورد تفسیر عمیق قرار گرفت.
- گام پنجم: مقایسه تفسیری-تبیینی: در این گام، به‌جای فهرست‌بندی صرف شباهت‌ها و تفاوت‌ها، هر تفاوت بر اساس ریشه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی دو نظام فلسفی تبیین شد.

یافته‌های پژوهش

۱. مفهوم هنر و انواع آن از نظر دیویی

دیویی تعاریف متعددی از هنر ارائه می‌دهد و هسته مرکزی همه تعاریف او، تعریف هنر بر مبنای تجربه است. او هنر را کیفیتی از فعالیت و به منزله تجربه می‌داند (Dewey, 1980). همچنین هنر تولید و پدیدآوری است (Dewey, 2014: 415). به باور دیویی، هنر مانند تجربه، حاصل فعل و انفعال موجود زنده با محیط است و مستقیم‌ترین و کامل‌ترین تجلی موجود تجربه به ما هو تجربه محسوب می‌شود (Dewey, 2014: 438). از دیدگاه دیویی، انواع هنر شامل هنرهای عامیانه، هنرهای فنی و سودمند، هنر کاربردی و تجسمی و هنر نمایش است (Dewey, 2014: 333).

دیویی بر هنر زندگی روزمره یا هنر به‌منزله تجربه تأکید ویژه‌ای دارد. به اعتقاد او، هنر و زندگی با یکدیگر در ارتباط هستند و نباید هنر را از زندگی جدا دانست. وی معتقد است که هنر باید جزء کارها و فعالیت‌های عادی درآید (Dewey, 1960: 151). زیرا هنر روزمره بخشی از زندگی پرمعنای اجتماعی سازمان‌یافته است. در واقع، هنر زمانی تحقق می‌یابد که در خدمت اجتماع باشد، با اجتماع معنی بگیرد و با زندگی آدم‌ها درآمیخته شود. بنابراین، دیویی هنر را در تجربه و برای تجربه می‌داند و هدفی جز بهبود شرایط زیستن برای آن قائل نیست (Dewey, 1960; Dewey, 2014).

۲. ویژگی‌های هنر روزمره از دیدگاه دیویی

الف) دوری از روزمرگی ها، شرایط و موقعیت های کلیشه ای و ایجاد کنترل: به باور دیویی، ساده‌انگاری در مورد شرایط و موقعیت‌ها، انسان را به سوی روزمرگی یا کلیشه‌ای شدن می‌کشاند. برای دوری از این امر، دیویی توجه را به سمت هنر و عوامل زیبایی‌شناسی در زندگی می‌کشاند (Dewey, 2014: 12). هنر به فعالیت‌های عادی زندگی لطف و معنی عمیق‌تری می‌بخشد (Dewey, 1960). به‌زعم وی، هنر نمی‌تواند بدون توانگری و فعال‌سازی موقعیت‌ها وجود داشته باشد. زیبایی‌شناسی زمانی که در تواناسازی زندگی جاری شود، حس کنترل را ایجاد می‌کند و محیط آشفته طبیعی را به شکل قابل کنترل تغییر می‌دهد (Ansari, 2012).

ب) توجه و رضایت خاطر: دیویی معتقد است کارهایی که افراد در شرایط و موقعیت‌های مختلف انجام می‌دهند، چه خلق یک اثر هنری باشد و چه کارهای روزمره زندگی، اگر با توجه و رضایت خاطر انجام شود، تجربه ای هنری و زیباشناختی است (Ansari, 2012).

ج) غلبه بر عوامل تقابل و تعارض: دیویی معتقد است تعامل و سازگاری با محیط به ریشه‌های امر زیباشناختی در تجربه می‌رسد. زندگی استمرار دارد و این استمرار، نوعی غلبه بر عوامل تقابل و تعارض است که زندگی را کارآمدتر و معنی‌دارتر می‌سازد (Dewey, 1980).

د) مخالف چیرگی معنویت: دیویی بر این باور است که مقوله بندگی و قداست بخشی به هنر به منزله قلمروی متمایز که بر پایه غایتی دور و دست نیافتنی بنا شده و هیچ رابطه‌ای با دیگر مصالح و اهداف تلاش‌های انسانی برقرار نکرده، هنر را از زندگی بسیاری از انسانها دور نگه داشته و موجب تضعیف کیفیت زیبایی‌شناختی زندگی شده است (Shusterman, 1997). موزه‌ها و نگاره‌ها نمودگار بخشی از اسباب عللی هستند که باعث شده اند هنر به

جای اینکه ملازم معبد، محل اجتماعات و دیگر قالب های زندگی جمعی باشد، مجزا شود-438: Dewey, 2014: 15-17).

ر) **تأکید بر وجود آزادی، لذت و تخیل در هنر روزمره:** دیویی معتقد است چون هنر روزمره به همه اعضای جامعه تعلق دارد و در هر کاری می توان این هنر را دید (از صدای آژیر ماشین آتشنشانی گرفته تا صدای دیگر)، بنابراین آزادی، لذت و تخیل در این هنر وجود دارد. او با کنایه می نویسد: فرضیه ی تأسف بار کسانی که هنر را قلمرو مجزایی می دانند که وجه متمایزش آزادی، تخیل و لذت است، این می باشد که زندگی روزمره انسان به طور قهری فاقد لذت و خالی از قوه تخیل است. این فرضیه بهانه لازم را به قدرتها و نهادهای حاکم بر زندگی روزمره انسانها می دهد که به قیمت توجه به لذات زیبایی و آزادی قوه تخیل، بیش از پیش بی تفاوتی شدید خود را به نیازهای طبیعی انسانها نشان دهند (Dewey, 1987: 14). دیویی در مثال های متعدد به اصل لذت اشاره میکند و معتقد است کارهای روزمره افراد اگر با لذت انجام شود، تبدیل به کار هنری میشود: مکانیک باهوشی که سرگرم کار خویش است و میل دارد کارش را خوب انجام دهد ... سرگرم کار هنری است (Dewey, 2014: 15).

ی) مخالف قرارگیری هنر در موزه ها و تأکید بر تجربه پذیر بودن آن

دیویی معتقد است وقتی آنچه را به عنوان هنر می شناسیم به کنج موزه ها و نگارخانه ها منتقل می کنیم، اشیایی که فرهیختگان آنها را هنر می دانند، به سبب دور بودن از توده ی مردم، بی روح به نظر می رسند و ضعف زیبایی شناختی پیدا می کنند. موزه ها و نگاره خانه ها نمودگار بخشی از اسباب عللی هستند که باعث شده اند هنر به جای اینکه ملازم معبد، محل اجتماعات و دیگر قالب های زندگی جمعی باشد، مجزا شود (Dewey, 1934: 9). چون هنر موزه های قابل تجربه برای همه افراد نیست، دیویی مخالف این نوع هنر است. هنرها باید با تجربه ی روزمره مردم عجین شوند، نه اینکه در موزه و دور از دسترس مردم باشند. هنرهای روزمره زمانی که دور از دسترس افراد باشند، بها و ارزشی ندارند (Dewey, 1934).

۳. ویژگی های هنر از منظر برودی

برودی درباره هنر، به جای توصیف و تعریف، بیشتر به مصادیق هنر که شامل اثرهای هنری و عمدتاً هنرهای تجسمی است، توجه دارد: البته منظور از هنر، استفاده از اثر هنری-عمدتاً هنرهای تجسمی- است (Broudy, 2010: 7). به اعتقاد برودی، اثر هنری از آن جهت هنری شناخته می شود که معنا و مقصودی را صریح و مستقیم به بیننده یا خواننده منتقل نمی کند و مخاطب باید با تمسک به درنگ و ژرفانگری، به رمزگشایی از معنای آن بپردازد (Broudy, 2010: 8). برودی از دو نوع هنر سخن میگوید: هنرهای عامه پسند و هنرهای جدی (هنر خوب و هنر بزرگ). برودی هنر عامه پسند را اینگونه تعریف می کند: هنر عامه پسند هنری است که به طور گستردهای پذیرفته می شود و هنری است که ارج گذاشتن به آن مستلزم هیچ خبرگی یا آموزش خاصی نیست. به عبارت دیگر، هنر عامه پسند هنری است که مصرف می شود، گرمی داشته می شود و از آن لذت برده میشود، اما بررسی و مطالعه نمی شود (Broudy, 2010: 166). در واقع، هنر عامه پسند، هنر بازگشت به زیباییشناسی آداب و رسوم اکثر افراد جامعه است.

ویژگی های هنر عامه پسند از دیدگاه برودی

الف) گیرایی فراوان: برودی معتقد است؛ هنر عامه پسند هنری است که گیرایی فراوان دارد (Broudy, 1972: 104). یعنی تعداد زیادی از مردم به دنبال این نوع هنر می باشند (Broudy, 2010: 45).

ب) محدود و سطحی بودن: برودی معتقد است هنر عامه پسند در راه دستیابی به کشش و گیرایی جامع و گسترده، نمی تواند سلیقه های پنهانی و قضاوت های بیش از اندازه ی افراد صائب و حساس را ارضاء کند (Broudy, 1972: 103). وی بیشتر به ساده و غیرپیچیده بودن هنر عامه پسند اشاره دارد؛ زیرا در نحوه ی بیانی که از طریق آن عواطف بیان می شوند، می بایست شناخته شده باشند و انحراف ها و کجروی ها بسیار اندک باشد.

ج) **محافظه‌کاری:** هنرهای عامه‌پسند محافظه‌کار هستند و تعهدات ارزشی را که توده مردم از قبل به وجود آورده‌اند را بیان می‌کنند (Broudy, 2010: 167). محافظه‌کار هستند زیرا اگر چنین نباشند نمی‌توانند مقبول عامه مردم باشند و به حفظ ارزش‌های مردم کمک کنند و در نهایت از بین می‌روند.

د) **وسیله‌ای برای کنترل و انطباق با جامعه:** به زعم برودی درک و ارج‌گذاری هنر عامه‌پسند بخشی از فرایند عمومی انطباق با جامعه است. اگر کسی بخواهد در محل کار یا در سالن زیبایی با دوستان خود گفتگو کند، دیدن محصولات فعلی سینما و برنامه‌های تلویزیون برایش ضروری است. بنابراین هنرهای عامه‌پسند، چه خوب و چه بد، از جمله موثرترین ابزارها برای ثبات و کنترل اجتماعی هستند (Broudy, 2010: 169).

ه) **هدف‌گیری لذت:** برودی ویژگی دیگر هنر عامه‌پسند را هدف‌گیری لذت می‌داند. هنر عامه‌پسند هنری است که از آن لذت برده می‌شود (Broudy, 1972:103). در واقع به مانند دیویی معتقد است افراد جامعه در زندگی روزمره خود با استفاده از این هنر لذت به دست می‌آورند.

ی) **تجربه‌پذیر بودن:** برودی معتقد است که اگر تجربه زیبایی‌شناسی در معنایی وسیع‌تر و عام‌تر در نظر گرفته شود هر فردی می‌تواند به‌مثابه یک هنرمند عمل کند هر فردی در فعالیت روزانه‌اش و در ساختن تدریجی سبک زندگی خود، اشیایی را تولید می‌کند که می‌تواند خوشی با رنج زیبایی‌شناسی را به بیننده منتقل کند (Broudy, 1972: 105).

۴. مفهوم و ویژگی‌های هنرهای جدی از دیدگاه برودی

هنر جدی از دید برودی هنری است که به خاطر ارزش زیبایی‌شناسی خلق می‌شود (Broudy, 2010: 165). از نظر وی هنر جدی در هر رسانه‌ای جدی تلقی می‌شود و این بدان معناست که یک گروه از اشخاص، هنرمندان، نقادان، بازیگران و محققانی هستند که برای مطالعه و خبرگی خویش آن هنر را انتخاب می‌کنند. موضوعاتی که آن‌ها انتخاب می‌کنند تا به منزله هنر در خور مطالعه بررسی کنند، صرف‌نظر از قصد هنرمند با پذیرش از سوی عامه مردم و هنر جدی هستند (Broudy, 2010: 165-166).

الف) **پیچیده و عمیق بودن:** برودی معتقد است: هنر جدی، علاوه بر این که از دید خبرگان جدی تلقی می‌شود، گرایش دارد که پیچیده باشد و یا با زندگی در سطوح عمیق‌تر آن درگیر شود (Broudy, 2010: 167).

ب) **حساس بودن:** از نظر برودی، تنها حساسیت نسبت به هنر جدی می‌تواند به اثرات متقاعدکننده کلیشه‌های هنر عامه‌پسند پاسخ و آن را خنثی سازد (Broudy, 2010: 45).

ج) **رساندن انسان به اخلاق و ارزش‌ها:** برودی معتقد است ناکارآمدی اساسی جوامع انسانی و بالطبع نظام‌های متولی تعلیم و تربیت در تربیت اخلاقی و ارزشی و ... از دغدغه‌های اساسی زندگی انسانی و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت است. از نظر وی مواجهه موثر با بحران ناکارآمدی در تربیت اخلاقی است که ... تربیت هنری را به مثابه موثرترین وسیله، در خدمت این هدف قرار داده است (Broudy, 2010) که می‌توان با استفاده از هنر جدی انسان را سمت اخلاق و ارزش‌ها هدایت کرد.

جدول ۱: همجواری تعریف هنر و انواع و ویژگیهای آن از منظر دیویی و برودی

منبع	برودی	دیویی
Dewey, 2014: 333; Broudy, 2010: 7	هنر شامل: هنرهای تجسمی	هنرها شامل: هنرهای عامیانه، تجسمی، نمایش، هنرهای فنی و سودمند
Dewey, 1980; Broudy, 2010: 166	هنرهای عامه پسند (هنر روزمره)	هنر به منزله تجربه و زندگی روزمره
	ویژگیهای هنر عامه پسند:	ویژگی های هنر روزمره:
Dewey, 2014: 12; Broudy, 1972: 104	-گیرایی فراوان	- دوری از روزمرگی ها، شرایط و موقعیت های کلیشه ای و ایجاد کنترل
Ansari, 2012; Broudy, 1972: 103	-محدود و سطحی بودن	-توجه و رضایت خاطر
Dewey, 1980; Broudy, 2010: 167	-محافظه کاری	-غلبه بر عوامل تقابل و تعارض
Shusterman, 1997; Broudy, 2010: 169	-وسیله ای برای کنترل و انطباق با جامعه	-مخالف چیرگی معنویت
Dewey, 1987: 14; Broudy, 1972: 103	-هدف گیری لذت	-تأکید بر وجود آزادی، لذت و تخیل در هنر روزمره
Dewey, 2014; Broudy, 1972: 105	-تجربه پذیر بودن	-دارای فرم و صورت
		-تجربه پذیر بودن
		ویژگی های هنر جدی:
Broudy, 2010: 167	-پیچیده و عمیق بودن	ندارد
Broudy, 2010: 45	-حساس بودن	ندارد
Broudy, 2010	-رساندن انسان به اخلاق و ارزشها	ندارد

کالبدشکافی تجربه زیبایی شناختی از منظر جان دیویی: مؤلفه ها و ابعاد

دیویی معتقد است تجربه زیبایی شناختی دربردارنده احساس، ادراک، تخیل، حساسیت و همدردی در کنار خردورزی و شناخت عقلانی است که منجر به تکمیل آموخته‌ها و تجربیات اخلاقی انسان می‌شود (Dewey, 1988: 47). به زعم دیویی تجربه زیبایی شناسی هم حس هم تفکر و هم عمل را دارا است. تجربه زیبایی شناسی دیویی دارای وحدت و هماهنگی عاطفی، عملی و فکری است که در کل آن ساری و جاری است. دیویی در کنار تعریف تجربه-زیبایی شناسی عبارت تجربه را از تجربه زیبایی شناسی متمایز ساخت و آن را مترادف با مرحله اولیه تجربه زیبایی-شناسی دانست. به نظر می‌رسد منظور دیویی از تجربه حسی باشد که شروع تجربه زیبایی شناسی با آن است و پس از آن به تجربه عاطفی می‌رسد. تجربه زیباشناختی از درون یک تجربه رشد می‌یابد و تکمیل می‌شود. بنابراین، نیروی ذهنی درگیر در تجربه زیباشناختی روشن‌تر و شدیدتر از نیروی ذهنی درگیر در یک تجربه عادی است. تجربه زیباشناختی تجربه‌ای است که دارای کیفیت زیباشناختی است (Dewey, 1980: 19). به نظر دیویی تجربه زیبایی شناختی و هنری، برتر از هر چیز دیگری است، حتی هنر. دیویی می‌گوید که تجربه زیبایی شناختی به لحاظ غایت تعیین ارزش می‌شود، نه به سبب اینکه ابزاری قرار گیرد (Collinson, 2009). از نظرات دیویی می‌توان این‌گونه استدلال کرد که تجربه زیبایی شناختی و هنری متمایز از تجربه عادی است. او به جای تجربه از تجربه‌ها صحبت می‌کند (Dewey, 1980) و تجربه عادی را از تجربه زیبایی شناسی باز می‌شناسد که به نظر می‌رسد برای تجربه مراتبی قائل است که همگرایی از جنس تجربه بودن اشتراک دارند و رفته‌رفته با توجه به ویژگی‌هایی که برای

هر یک می‌شمارد تجربه زیبایی‌شناسی متمایز از تجربه عادی می‌شود. تجربه زیبایی‌شناختی مورد نظر دیویی به ادراک و تمیز دقیق اشیاء به شیوه متفاوت از شکل مرسوم و عادی تجربه می‌پردازد و درعین حال حاصل تعامل دوجانبه وثیقی بین فرد و محیط است که همزمان با عمل و ادراک همراه است. بنابراین می‌توان این گونه استنباط کرد که تجربه‌ی زیبایی‌شناسی دیویی شامل عناصر فکر، جسم و احساسات هستند که در پیوند باهم افراد را قادر می‌سازند تا روابط بین جهان طبیعی و اجتماعی را دریافت و درک کنند.

ابعاد تجربه‌ی زیبایی‌شناسی دیویی شامل: اتحاد، انسجام و یکپارچگی، خودآگاهی کیفی یا کیفیت بی‌واسطه، احساس و عواطف، ابراز و تخیل است که در زیر هر کدام مورد بررسی قرار می‌گیرند.

الف) اتحاد، انسجام و یکپارچگی: اولین ویژگی تجربه زیبایی‌شناسی دیویی اتحاد و انسجام و یکپارچگی است که تجربه‌های پراکنده را به تجربه‌ای یکپارچه تبدیل می‌کند چیزی که یک تجربه را به تجربه‌ی زیبایی‌شناسی تبدیل می‌کند دگرگون کردن ثبات و هیجانات به نحوی است که در نهایت منجر به ترکیب رضایت‌مندانه می‌شود (Dewey, 1980: 38). تجربه زیبایی‌شناختی، تجربه‌ای منسجم، وحدت‌پذیر، یکپارچه، کل‌نگر و کامل (Dewey, 1980: 93)، است. در تجربه زیبایی‌شناختی همه عناصر وجود انسان و... به هم می‌آمیزند (Dewey, 1980). به زعم دیویی رسیدن به اوج رشد، کیفیت تفرّدبخشی و خودانگیختگی از دیگر ویژگی‌های تجربه زیبایی‌شناختی است که منجر به اتحاد و انسجام آن می‌شود.

ب) خودآگاهی کیفی یا کیفیت بی‌واسطه: در دیدگاه دیویی تجربه حاصل تعامل انسان با محیط است که به صورت چرخه‌ای و مستمر در حرکت است (Dewey, 1938: 19). این چرخه‌ی تعامل با محیط موجب خودآگاهی انسان می‌شود، زیرا وی از مقاصدش آگاه می‌شود، عاطفه یا هیجان نشانه آگاهانه نوعی گسست است. گسست میان عوامل درونی و بیرونی. این ناهماهنگی در موقعیت موجب تأمل انسان می‌شود. میل به اعاده اتحاد، عاطفه یا هیجان را تبدیل به علاقه نسبت به چیزها به منظور تحقق هماهنگی می‌کند. با تحقق این هماهنگی، موضوع تأمل به عنوان معنای موضوع جلوه می‌کند. هنرمند از آنجا که به این مرحله‌ی تجربه که اتحاد در آن صورت می‌گیرد علاقه‌ی خاصی دارد، آنها را می‌پروراند و تجربه‌ای را که وحدت‌یافته و تام است به سطح آگاهی جاری درمی‌آورد (Dewey, 1980). به نقل از (Ansari, 2012). این ویژگی خودآگاهی است. از این مشخصه با عنوان کیفیت بی‌واسطه (Kim, 2009: 38) نیز یاد می‌شود. به این معنا که انسان‌ها تحت برخی از شرایط خاص، از احساسات و پاسخ‌های احساسی خود، آگاهی کیفی دارند که به آن احساسات آگاهانه می‌گویند (Dewey, 1980: 36). بنابراین از دیدگاه دیویی یکی از ویژگی‌های تجربه زیبایی‌شناختی بی‌واسطه^۱ (Dewey, 1987: 22, 29, 30)، بودن آن است.

ج) احساس و هیجان: یکی دیگر از ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی دیویی احساس و هیجان است. دیویی معتقد است کیفیات حسی در پیوند باهم و در مقام تعامل باهم، کیفیت زیبایی‌شناختی دارد. احساسات، به عنوان معنایی بی‌واسطه در تجربه تجسم می‌یابد که معنای روشن خود تجربه است (Dewey, 2014: 40). از سوی دیگر دیویی معتقد است در هنر عاطفه وجود دارد. عواطف جنبه زیبایی‌شناختی دارد. هیجان و عاطفه، وحدت‌بخش تجربه است که هر دو در هنر وجود دارد (Dewey, 2014: 70). بنابراین به زعم دیویی احساس، عواطف و هیجان بعدی از ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی هستند. حواس چون بی‌واسطه است با تجربه بی‌واسطه (تجربه زیبایی‌شناختی) در ارتباط است. حواس زیبایی‌شناسانه، تجربه‌های جداگانه و پراکنده را به شکل یک واحد یکپارچه و کیفی تبدیل می‌کند. احساس، عواطف و هیجان از ویژگی ذاتی و طبیعی انسان هستند که نه تنها در خلق آثار هنری موثر هستند، بلکه در درک رفتار و موقعیت انسان با خود و محیط نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

د) بیان احساسات: بعد از احساس ابراز احساس بعد دیگر تجربه زیبایی‌شناسی دیویی است. بیان حالت ذهنی برای آشکار شدن است. زمانی که موضوع یا مفهومی به مرحله‌ی خودآگاهی کیفی رسید و احساس شد، برای شکوفایی نیاز به ابراز شدن و تجلی در رفتار دارد (Dewey, 1980). به زعم دیویی بیان باارزش‌های تجربه‌های قبلی وضوح و

^۱ . Feeling and Emotion

سامان پیدا می‌کند. این ارزش‌ها به کارانداخته نمی‌شوند مگر به وسیله اعیان محیط که در برابر تخلیه مستقیم عاطفه و سائق مقاومت می‌کنند. تخلیه عاطفی شرط لازم بیان است، اما شرط کافی آن نیست. بیان، موجب روشن‌سازی احساس تیره و تار است؛ امیال انسان وقتی خودشان را می‌شناسند که در آینه هنر منعکس شوند و هنگامی که خودشان را شناختند، دستخوش تغییر می‌شوند. آن موقع احساسی که مشخصاً زیبایی‌شناختی است تحقق پیدا می‌کند (Dewey, 1987: 77). بنابراین ابراز احساس و عاطفه بیانگر جنبه زیبایی‌شناختی دارد.

ه) تخیل: یکی از ابعاد تجربه زیبایی‌شناسی دیویی تخیل است. به زعم دیویی، هر تجربه زیبایی‌شناختی تخیلی است (Dewey, 2014: 419). استدلال وی این است که تمام تجربه‌ی آگاهانه‌ی ما، دارای نوعی کیفیت تخیلی است. زیرا اگرچه ریشه‌های هر تجربه‌ای در تعامل موجود زنده با محیطش پیدا می‌شوند، آن تجربه تنها در صورتی تجربه‌ای آگاهانه و امری مربوط به ادراک می‌شود که معناهای برگرفته از تجربه‌های پیشین وارد آن شوند. بدین ترتیب تخیل، تنها دروازه‌ای است که این معناها می‌توانند از طریق آن راه خود را به تعاملی جاری باز کنند (Dewey, 2014: 403). دیویی معتقد است تنها از طریق تخیل است که معنا افاده می‌شود. این به خاطر آن است که تفاوت بین تجربه زیبایی‌شناسی و تجربه معمولی در تسلط نسبی بعد تخیل نهفته است. تخیل همان انطباق و همساز کردن آگاهانه نو و کهنه و تعامل موجود زنده با محیط است (Dewey, 1980: 272).

کالبدشکافی تجربه زیبایی‌شناختی از منظر برودی: مؤلفه‌ها و ابعاد

برودی در بحث پیرامون ماهیت تجربه زیبایی‌شناسی معتقد است تجربه زیبایی‌شناسی از حیات عقلانی و تلاش‌های عملی انسان‌ها جدا نیست (Broudy, 1971). حال این سؤال به وجود می‌آید که تجربه زیبایی‌شناسی چیست و چه ماهیتی دارد؟ تجربه زیبایی‌شناسی نوع خاصی از تجربه است و... روش خاصی از درک اشیاء، رخدادها یا موقعیت‌ها است (Broudy, 1962: 202). در این روش خود شئی، رخداد یا موقعیت، مستقل از ارزش ابزاری آن و به صورت وحدتی از معنا و احساسی که به واسطه جلوه ظاهری شئی بیان می‌شود؛ ادراک می‌گردد (Rezaee, 2010: 62). البته برودی در تعبیر دیگری، تجربه زیبایی‌شناسی را تجربه ناشی از رویارویی با تصویرهای ذهنی که بار ارزشی‌آ دارند، می‌داند (Broudy, 1972: 28). تجربه زیبایی‌شناسی ترکیبی از تخیل و ادراک است و این پدیده تا اندازه زیادی در زندگی روزانه مرسوم و متداول است. به زعم برودی نقش متمایز تجربه زیبایی‌شناسی درک و دریافت ارزش‌ها از طریق تخیل ادراکی یا ادراک تخیلی^۳ است (Broudy, 1972: 46). در ادامه برودی معتقد است تجربه زیبایی‌شناسی، ضروری و اساسی است زیرا این نوع تجربه شکل اولیه و ابتدایی تجربه است که هر شناخت، قضاوت و عملی به آن مربوط می‌شود (Broudy, 1977: 139). مهرمحمدی معتقد است از دیدگاه برودی وجه تمایز تجربه زیبایی‌شناسی در مقایسه با سایر تجارب و یادگیری این است که شناخت توأم با احساس عمیق یا احساس توأم با شناخت را برای فرد به ارمغان می‌آورد که برودی از آن به عمل روشن‌بینانه و توأم با بصیرت^۴ یاد می‌کند (Mehrmohammadi, 2015: 66).

برودی تجربه زیبایی‌شناسی را منفصل از حیات عقلانی و تلاش‌های عملی انسان نمی‌داند اما مانند دیویی بر این باور است که این نوع تجربه ویژگی‌ها و خصایصی دارد که آن را متفاوت از دیگر تجارب می‌سازد. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به ترکیب دانش و احساس یا شناخت و عاطفه اشاره نمود. به تعبیر برودی در تجربه زیبایی‌شناسی، احساسات با ایده‌ها ترکیب می‌شوند تا تصویرهای ذهنی یا تصوراتی از احساسات را تولید کنند. این احساس شناختی که شناخت سرشار از احساس نیز هست، قلمرو زیبایی‌شناسی را تشکیل می‌دهد یعنی قلمرو احساس سرشار از دانش و دانش سرشار از احساس (Broudy, 1987A). بنابراین تجربه زیبایی‌شناسی، حاصل ترکیب شناخت و عاطفه است که در آن احساس، خالی از دانش و دانش هم خالی از احساس قابل تصور نیست.

¹. Imagination

². Value import

³. Imaginative perception

⁴. Enlightened cherishing

به زعم برودی در تجربه زیبایی‌شناسی از عناصر حسی به خاطر خود شناخت و عمل و برای درک آن استفاده می‌شود نه به عنوان وسیله‌ای جهت رسیدن به دانش و عمل مانند دیگر تجربه‌ها. به نظر دیویی وجه تمایز تجربه زیبایی‌شناسی از تجربه‌های دیگر توجه به خود کیفیت‌های حسی و صوری است. به عبارت دیگر علی‌رغم ادراک عملی که به واسطه نیاز به علم و دانش جهت عمل و اقدام است، ادراک زیبایی‌شناسی به خاطر خود ادراک است. رضایی معتقد است عناصر تجربه زیبایی‌شناسی از این تعبیر برودی قابل استنتاج (Rezaee, 2010: 21) است؛ تجربه زیبایی‌شناسی تعاملی از یک شیء و یک ذهن است (Broudy, 1962: 203). پس این عناصر عبارت‌اند از شیئی یا موضوع زیبایی‌شناسی و بیان، ذهن یا فاعل زیبایی‌شناسی، فعل زیبایی‌شناسی و معنا.

الف) شیئی زیبایی‌شناسی و بیان: با فرض نگرش زیبایی‌شناسی، شیئی زیبایی‌شناسی، چیزی است که آن را می‌شود درک کرد. شیئی زیبایی‌شناسی حاصل جمع و ترکیبی از تجربه درونی انسان و محرک‌هایی است که از شیئی فیزیکی ناشی می‌شود. در شیئی زیبایی‌شناسی چه یک شیئی طبیعی مثل دریا یا یک اثر هنری انسان ساخته؛ پیش از همه یک واسطه هنری یا وسیله بیان مثل رنگ، صدا و ... وجود دارد (Rezaee, 2010: 72). بنابراین می‌توان گفت شیئی زیبایی‌شناسی باید ابزاری داشته باشد تا محتوا از طریق آن منتقل شود. این ابزار ممکن است ساحل، جنگل یا ... باشد. بنابراین برودی مانند دیویی معتقد است موضوع زیبایی‌شناسی و بیان (ابراز) از عناصر تجربه زیبایی‌شناختی است.

ب) فاعل زیبایی‌شناسی: فاعل شناسایی، فردی است که داری اندام‌های حسی، سیستم عصبی، تجربه گذشته و آمادگی است (Broudy, 1962: 204). کسی که بخشی از تجربه گذشته خود را به موقعیت جدید وارد می‌سازد. برودی بعد از بیان تجربه خود و دوستش از دریا نتیجه می‌گیرد که محتوای تجربه زیبایی‌شناسی به آنچه که ما با خود به آن موقعیت می‌آوریم و همچنین به چیزی که آن موقعیت برای ما به ارمغان می‌آورد بستگی دارد. عامل دیگری که در تجربه ما تأثیر دارد آمادگی یا مهارت زیبایی‌شناختی است. مهارت فردی که می‌داند چگونه صحنه‌ای را نقاشی کند و در مقابل فرد دیگری که هیچ یک از این چیزها را نمی‌داند. همین شناخت و مهارت می‌تواند عاملی باشد تا هر دو نتوانند صحنه یکسانی را نقاشی کنند. برودی از این بحث این‌گونه نتیجه می‌گیرد بنابراین فاعل شناسایی؛ حالت یا نگرش زیبایی‌شناسی، تجربه گذشته و میزانی از تخصص و خبرگی در ارتباط با شیئی زیبایی‌شناسی را در اختیار تجربه زیبایی‌شناسی می‌گذارد (Broudy, 1962: 204).

ج) فعل زیبایی‌شناسی: در جریان تعامل بین شیئی فیزیکی و فرد مشاهده‌کننده در یک نگرش زیبایی‌شناسی تجربه‌ای باید شکل بگیرد (Broudy, 1962: 205). که این تجربه فعل زیبایی‌شناسی است؛ یک عملی که حاصل تعامل فرد با محیط اوست.

د) معنا: در میان عناصر تجربه زیبایی‌شناسی، شاید عنصر معنا^۱ سخت‌ترین عنصری باشد که به سادگی تحت تأثیر شیوه‌های تربیتی در نمی‌آید. برودی در بخش ادراک معنا ضمن تصریح این نکته که قلمرو معنا قلمرویی است که در آن عدم توافق سهل‌تر از توافق است، این عنصر را با دو عنصر دیگر مقایسه می‌کند و در این باره می‌نویسد: ما می‌توانیم به کیفیت حسی اشاره کنیم. فرم را تشخیص دهیم، به دیگران نشان دهیم و برای خودمان پدیدآوریم. اما معنا چیزی نیست که بتوانیم به آن اشاره کنیم و نمی‌توان اطمینان داشت که نهایتاً به آن پی برده خواهد شد (Broudy, 1962: 220). درک معنا حاصل و نتیجه کارکرد چندین عامل است. اول به خود شیئی بستگی دارد. شیئی ممکن است، معنا را چنان آشکار، روشن و جذاب سازد که بر کسی پوشیده نماند. عامل دیگر سطح تجربه بیننده است. اینکه تجربه بیننده چقدر پیچیده و زیرکانه است و تا چه اندازه از نظر عاطفی عمیق است، در درک معنا تأثیر دارد (Rezaee, 2010: 81-82). تجربه زیبایی‌شناسی از دیدگاه برودی شامل سه بعد حسی^۲، بعد صوری^۳ و بعد بیانگر^۴ است.

¹ . Meaning

² . Sensory dimension

³ . Formal dimension

⁴ . Expressiveness dimension

الف) بعد حسی: شی زیبایی‌شناسی طبیعی مانند یک کوه یا شی غیرطبیعی مانند یک اثر هنری یک تصویر ذهنی یا دسته‌ای از تصاویر ذهنی است، در نقاشی‌ها این تصورات، بصری هستند؛ در شعر، کلمات هستند که تصورات را مجسم می‌کنند و ... در تجربه زیبایی‌شناسی، ایده‌ها با تئوری‌های انتزاعی مطرح نیست بلکه موضوع، تصورات خاصی از قبیل یک شعر، یک نمایش با یک داستان خاص است. به لحاظ غلبه حس و ادراک حسی برودی نتیجه می‌گیرد که: از این رو تجربه زیبایی‌شناسی در وهله نخست ادراکی است (Broudy, 1972: 29). در کل در ادراک زیبایی‌شناسی موضوع یا شئی باید به عنوان یک موجود خاص و در تمامیت آن درک شود (Rezaee, 2010: 74-75).

ب) بعد صوری: منظور از بعد صوری، مشخصه‌هایی است که به فرم یا صورت شی زیبایی‌شناسی اشاره می‌کند. تصورات حسی که برای تأثیر بیشتر بر روی ادراک اعمال می‌شود، ویژگی‌های صوری هنر را تشکیل می‌دهد (Broudy, 1972: 205). به تعبیر دیگر هر شی هنری، طرح یا ساختاری دارد که کیفیت‌های زیبایی‌شناسی عناصر آن را به یکدیگر پیوند می‌دهد (Broudy, 1992: 219).

ج) بعد بیانگری: بعد بیانگری تصور زیبایی‌شناسی به مقوله بار ارزشی یا دلالت و معنا در تصور زیبایی‌شناسی مربوط است. بار ارزشی یک تصویر زیبایی‌شناسی ممکن است بیانگری آن تصور نامیده شود (Broudy, 1972: 38). حالت‌های مربوط به صورت، وضع بدنی، حرکات و اشارات دست و سر در نمایش بعد بیانگری هستند (Broudy, 1972). به زعم برودی زمانی تجربه زیبایی‌شناسی کامل است که همه عناصر اشاره‌شده در این تجربه وجود داشته باشد.

گام دوم: کدگذاری باز

در این مرحله، متون (آرای دیویی و برودی) خوانده شده و هر جمله یا عبارت که به مفاهیم کلیدی اشاره دارد، به عنوان کد استخراج شده است. در زیر، تمام کدهای استخراج شده ارائه شده است.

جدول ۲: کدگذاری باز (استخراج کدها از متون دیویی و برودی)

مقوله مفهومی	کدهای استخراج از آراء دیویی	کدهای استخراج از آراء برودی
تعریف هنر و انواع آن	۱. هنر کیفیتی از فعالیت و به منزله تجربه است (Dewey, 1980) ۲. هنر تولید و پدیدآوری است (Dewey, 2014: 415) ۳. هنر مستقیم‌ترین و کامل‌ترین تجلی موجود تجربه به ما هو تجربه است (Dewey, 2014: 438) ۴. انواع هنر: عامیانه، فنی و سودمند، کاربردی و تجسمی، نمایش (Dewey, 2014: 333)	۵. منظور از هنر، استفاده از اثر هنری-عصمتاً هنرهای تجسمی- است (Broudy, 2010: 7) ۶. اثر هنری معنا را صریح منتقل نمی‌کند و مخاطب باید به رمزگشایی بپردازد (Broudy, 2010: 8) ۷. هنر عامه پسند به طور گسترده پذیرفته می‌شود و مستلزم خبرگی نیست (Broudy, 2010: 166) ۸. هنر عامه پسند مصرف می‌شود، اما بررسی نمی‌شود (Broudy, 2010: 166) ۹. هنر جدی به خاطر ارزش زیبایی‌شناسی خلق می‌شود (Broudy, 2010: 165) ۱۰. هنر جدی در هر رسانه ای جدی است و گروهی از خبرگان آن را مطالعه می‌کنند (Broudy, 2010: 165-166)
ویژگی های هنر روزمره/عامه پسند	۱۱. دوری از روزمرگی ها، شرایط و موقعیت های کلیشه ای (Dewey, 2014: 12) ۱۲. حس کنترل را ایجاد می کند و محیط آشفته را به شکل قابل کنترل تغییر می دهد (Ansari, 2012: 85) ۱۳. توجه و رضایت خاطر (Ansari, 2012) ۱۴. غلبه بر عوامل تقابل و تعارض (Dewey, 2012)	۲۰. گیرایی فراوان / تعداد زیادی از مردم به دنبال آن هستند (Broudy, 1972: 104; 2010: 45) ۲۱. محدود و سطحی بودن (Broudy, 1972: 103) ۲۲. محافظه کاری / تعهدات ارزشی توده مردم را بیان می کنند (Broudy, 2010: 167) ۲۳. وسیله هایی برای کنترل و انطباق با جامعه / مؤثرترین

۱۵. مخالف چیرگی معنویت (Shusterman, 1980: 30) ۱۶. مخالف قرارگیری هنر در موزه ها (Dewey, 1934: 9) ۱۷. تأکید بر وجود آزادی، لذت و تخیل در هنر روزمره (Dewey, 1987: 14) ۱۸. هنرهای روزمره زمانی که دور از دسترس باشند بها و ارزشی ندارند (Dewey, 1934) ۱۹. تجربه پذیر بودن (Dewey, 1934)	۱۹۸۰ ۱۵. مخالف چیرگی معنویت (Shusterman, 1980: 30) ۱۶. مخالف قرارگیری هنر در موزه ها (Dewey, 1934: 9) ۱۷. تأکید بر وجود آزادی، لذت و تخیل در هنر روزمره (Dewey, 1987: 14) ۱۸. هنرهای روزمره زمانی که دور از دسترس باشند بها و ارزشی ندارند (Dewey, 1934) ۱۹. تجربه پذیر بودن (Dewey, 1934)	۱۹۸۰ ۱۵. مخالف چیرگی معنویت (Shusterman, 1980: 30) ۱۶. مخالف قرارگیری هنر در موزه ها (Dewey, 1934: 9) ۱۷. تأکید بر وجود آزادی، لذت و تخیل در هنر روزمره (Dewey, 1987: 14) ۱۸. هنرهای روزمره زمانی که دور از دسترس باشند بها و ارزشی ندارند (Dewey, 1934) ۱۹. تجربه پذیر بودن (Dewey, 1934)
۲۴. هدف گیری لذت (Broudy, 1972: 103) ۲۵. تجربه پذیر بودن (Broudy, 1972: 105)	۲۶. پیچیده و عمیق بودن (Broudy, 2010: 167) ۲۷. حساس بودن / تنها حساسیت نسبت به هنر جدی می تواند کلیشه های هنر عامه پسند را خنثی سازد (Broudy, 2010: 45) ۲۸. رساندن انسان به اخلاق و ارزشها (Broudy, 2010)	ویژگی های هنر جدی
۳۳. روش خاصی از درک اشیاء، رخدادها یا موقعیت ها است (Broudy, 1962: 202) ۳۴. ترکیبی از تخیل و ادراک است (Broudy, 1972: 28) ۳۵. شکل اولیه و ابتدایی تجربه است که هر شناخت، قضاوت و عملی به آن مربوط می شود (Broudy, 1977: 139) ۳۶. تعاملی از یک شیء و یک ذهن است (Broudy, 1962: 203)	۲۹. دربردارنده احساس، ادراک، تخیل، حساسیت، همدردی، خردورزی و شناخت عقلانی است (Dewey, 1988: 47) ۳۰. هم حس، هم تفکر و هم عمل را دارا است (Dewey, 1980) ۳۱. تجربه زیبایی شناختی و هنری برتر از هر چیز دیگری است، حتی هنر (Collinson, 2009) ۳۲. به لحاظ غایت تعیین ارزش می شود، نه به سبب اینکه ابزاری قرار گیرد (Collinson, 2009)	تعریف تجربه زیبایی شناختی
۳۸. شیء یا موضوع زیبایی شناسی و بیان (Broudy, 1962: 203; Rezaee, 2010) ۳۹. ذهن یا فاعل زیبایی شناسی (Broudy, 1962: 204) ۴۰. فعل زیبایی شناسی (Broudy, 1962: 205) ۴۱. معنا (Broudy, 1962: 220)	عناصر تجربه زیبایی شناختی (Dewey, 1980; 2014)	عناصر تجربه زیبایی شناختی
۴۷. بعد حسی / تجربه زیبایی شناسی در وهله نخست ادراکی است (Broudy, 1972: 29) ۴۸. بعد صوری / هر شیء هنری، طرح یا ساختاری دارد که کیفیت های زیبایی شناسی عناصر آن را به یکدیگر پیوند می دهد (Broudy, 1972: 205; 1992: 219) ۴۹. بعد بیانگری / بار ارزشی یک تصویر زیبایی شناسی ممکن است بیانگری آن تصور نامیده شود (Broudy, 1972: 38)	۴۲. اتحاد، انسجام و یکپارچگی / تجربه منسجم، وحدت پذیر، یکپارچه، کلنگر و کامل (Dewey, 1980: 38, 93) ۴۳. خودآگاهی کیفی یا کیفیت بی واسطه (Dewey, 1980: 36; Kim, 2009: 38) ۴۴. احساس و هیجان / کیفیات حسی در پیوند باهم، کیفیت زیبایی شناختی دارد (Dewey, 2014: 40, 70) ۴۵. بیان احساسات / بیان موجب روشناسازی احساس تیره و تار است (Dewey, 1980; 1987: 77) ۴۶. تخیل / هر تجربه زیبایی شناختی تخیلی است / تخیل همان انطباق و همساز کردن	ابعاد تجربه زیبایی شناختی

	آگاهانه نو و کهنه است (Dewey, 2014: 419; 1980: 272)	
--	---	--

گام سوم: کدگذاری محوری

جدول ۳: کدگذاری محوری (دسته بندی کدها در مقوله های اصلی)

مقوله اصلی	زیر مقوله ها	کدهای دیویی	کدهای برودی
هنر و انواع آن	تعریف هنر	۱،۲،۳	۵،۶
	انواع آن	۴	۷،۸،۹،۱۰
ویژگیهای هنر روزمره/عامه پسند	ویژگی های مشترک	۱۲،۱۷،۱۹	۲۳،۲۴،۲۵
	ویژگی های اختصاصی	۱۱،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸	۲۰،۲۱،۲۲
ویژگی های هنر جدی	-	ندارد	۲۶،۲۷،۲۸
تعریف تجربه زیبایی شناختی	-	۲۹،۳۰،۳۱،۳۲	۳۳،۳۴،۳۵،۳۶
عناصر تجربه زیبایی شناختی	-	۳۷	۳۸،۳۹،۴۰،۴۱
ابعاد تجربه زیبایی شناختی	-	۴۲،۴۳،۴۴،۴۵،۴۶	۴۷،۴۸،۴۹

گام چهارم: تحلیل تفسیری بر اساس چارچوب نظری (پدیدارشناسی - هرمنوتیکی)

در این گام، یافته های حاصل از کدگذاری باز و محوری (گامهای دوم و سوم) با استفاده از چارچوب نظری ترکیبی پدیدارشناسی-هرمنوتیکی مورد تفسیر عمیق قرار می گیرند. بر اساس آنچه در روش پژوهش (گام اول) تصریح شد، این چارچوب متشکل از دو رکن اصلی است: پدیدارشناسی ادراک مرلپونتی برای تحلیل نقش بدن، حواس و ادراک حسی در تجربه ی زیبایی شناختی، و هرمنوتیک فلسفی گادامر برای کاوش در پیش داوریهها (پیش فهم های) هر فیلسوف و نسبت مفاهیم با نظام فلسفی آنان. بر این اساس، هر مقوله (شامل تعریف هنر، ویژگیهای هنر روزمره، عناصر و ابعاد تجربه زیبایی شناختی) تک به تک با استفاده از این دو رکن مورد تفسیر قرار می گیرد تا لایه های پنهان متن، پیش فرضهای هستی شناختی و چرایی تفاوتها بر اساس بافتارهای فلسفی، زبانی و تاریخی آشکار شود.

۱. تحلیل تفسیری مفهوم هنر و انواع آن بر اساس هرمنوتیک فلسفی گادامر

۱-۱. پیش داوریه های هستی شناختی دیویی در تعریف هنر

دیویی هنر را به مثابه کیفیتی از فعالیت، تولید و پدیدآوری و کاملترین تجلی موجود تجربه تعریف می کند (کدهای ۱، ۲، ۳). از منظر هرمنوتیک فلسفی گادامر، این تعریف، ریشه در پیش داوریه (پیش فهم) پراگماتیستی دیویی دارد که بر اساس آن، هستی به مثابه تعامل پویا و سیال موجود زنده با محیط درک می شود. دیویی در اینجا عمیقاً تحت تأثیر داروین قرار دارد؛ جایی که تکامل نه به عنوان یک غایت متافیزیکی، بلکه به عنوان فرایندی از سازگاری پویا درک می شود. از این منظر، هنر برای دیویی نه یک جوهر یا ذات ثابت، بلکه رخدادی در دل تجربه است؛ رخدادی که در آن، موجود زنده با محیط خود به تعامل می پردازد و از خلال این تعامل، کیفیت های جدیدی از معنا و لذت را کشف می کند.

بر اساس هرمنوتیک گادامر، این پی شداوری نشان میدهد که دیویی در پی هم افقی میان هنر و زندگی روزمره است. او نمی خواهد افق تاریخی هنر را از افق تجربی مردم عادی جدا کند؛ به همین دلیل است که با موزه زدگی (کد ۱۶)

و چیرگی معنویت (کد ۱۵) مخالف است. از نظر گادامر، موزه‌ها و نهادهای هنری، با جدا کردن اثر هنری از بافتار زیسته آن، نوعی گسست هرمنوتیکی ایجاد می‌کنند که در آن، اثر هنری دیگر با افق فهم مخاطب هماهنگ نیست و به یک شیء صرفاً زیبایی‌شناختی (در معنای تکنیکال) تقلیل می‌یابد. دیویی با نفی موزه، در واقع در پی بازسازی همافقی میان اثر هنری و زندگی روزمره است؛ او می‌خواهد هنر را از قلمروی سنتِ نخبه‌گرایانه خارج کند و به افق عمومی تجربه بازگرداند.

۲-۱. پیش‌داوری‌های هستی‌شناختی برودی در مواجهه با هنر

برودی در مقابل، به جای تعریف انتزاعی، به مصادیق هنر (عمدتاً هنرهای تجسمی) اشاره دارد و بر معنای پنهان اثر هنری تأکید می‌کند (کدهای ۵، ۶، ۷، ۸). از منظر گادامر، این رویکرد، ریشه در پیشداوری رئالیستی-نئوکانتی دارد که بر اساس آن، هستی به مثابه ساختاری عینی و منظم درک می‌شود که مستقل از ذهن وجود دارد. برودی با تأکید بر اینکه اثر هنری معنا را صریحاً منتقل نمی‌کند و مخاطب باید به رمزگشایی از معنای آن بپردازد (کد ۶)، در چارچوب سنت هرمنوتیک عینی گرا قرار می‌گیرد؛ سنتی که در آن، معنا به مثابه امری درون‌متنی در نظر گرفته می‌شود که مفسر باید آن را کشف کند، نه اینکه در تعامل با اثر، آن را تولید کند.

گادامر اما این نگاه را نقد می‌کند و معتقد است که فهم، هرگز یک رمزگشایی از معنای ازپیش تعیین شده نیست، بلکه گفت‌وگویی میان مفسر و سنت است که در آن، معنا در فرایند تعامل ساخته می‌شود. برودی با این رویکرد، میان ادراک حسی (سطحی) و ادراک عقلی (عمیق) تمایز قائل می‌شود؛ همان دوگانه‌ای که گادامر آن را به چالش می‌کشد. گادامر می‌گوید که ما هیچگاه به یک درک ناب دست نمی‌یابیم؛ بلکه فهم ما همواره با پیشداوری‌ها و افق تاریخی ما رنگین است. بنابراین، برودی با اصرار بر رمزگشایی، در واقع به یک روش شناسی عینی برای فهم هنر اعتقاد دارد که با هرمنوتیک فلسفی گادامر که فهم را رخدادی تاریخی-زبانی می‌داند، در تناقض است. اما باید توجه داشت که خود برودی نیز با اشاره به سطح تجربه‌بیننده و نقش آن در درک معنا (کد ۴۱)، تا حدودی به این نکته گادامری نزدیک می‌شود که فهم، وابسته به پیشداوری‌های مفسر است؛ هرچند این نزدیکی به سطح یک گشودگی پارادایمی نمی‌رسد.

۲. تحلیل تفسیری مفهوم ویژگی‌های هنر روزمره بر اساس پدیدارشناسی ادراک مرلوپونتی

۲-۱. دیویی و بدنمندی ادراک در هنر روزمره

دیویی در توصیف ویژگی‌های هنر روزمره، بر مؤلفه‌هایی چون دوری از کلیشه‌ها (کد ۱۱) توجه و رضایت (کد ۱۳) غلبه بر تعارض (کد ۱۴) و آزادی، لذت و تخیل (کد ۱۷) تأکید دارد. از منظر پدیدارشناسی ادراک مرلوپونتی، این ویژگی‌ها همگی به نقش بنیادین بدن و حواس در ادراک زیبایی‌شناختی اشاره دارند. مرلوپونتی (۱۹۴۵) نشان می‌دهد که هرگونه ادراک، پیش از هرگونه تأمل عقلانی، مبتنی بر بدنمندی انسان است؛ به این معنا که ما جهان را از طریق بدن خود، به مثابه یک نقطه نظر، ادراک می‌کنیم. بر این اساس:

- **کلیشه** (که دیویی از آن گریزان است)، به معنای تثبیت و تکرار الگوهای حسی-بدنی است که از پویایی تعامل با محیط میکاهد. کلیشه، بدن را به یک عادت منجمد تبدیل می‌کند که دیگر نمی‌تواند به امکانات جدید جهان پاسخ دهد.
- **توجه و رضایت خاطر**، به معنای حضور کامل بدن در لحظه‌ای تجربه است؛ حضوری که شرط ضروری هر ادراک زیبایی‌شناختی از منظر مرلوپونتی محسوب می‌شود. توجه یعنی بدن فعالی که به سوی جهان گشوده شده است و رضایت، یعنی هماهنگی پیش‌تأملی میان بدن و جهان.

1. Embodiment

• **غلبه بر تعارض**، یعنی هماهنگسازی بدن با محیط؛ فرایندی که در آن، بدن به‌مثابه‌ی یک کل پویا، تنش‌های میان درون و بیرون را از طریق حرکت و ادراک حل می‌کند. این همان چیزی است که مرلوپونتی آن را قصدیت بدنی^۱ می‌نامد.

• **آزادی، لذت و تخیل**، یعنی گشودگی بدن به امکانات جدید در تعامل با جهان؛ گشودگی‌ای که در آن، بدن دیگر تنها به انطباق با محیط اکتفا نمی‌کند، بلکه خلاقانه با آن مواجه می‌شود.

از این منظر، هنر روزمره‌ی دیویی، چیزی نیست جز ادراک بدنی پویا و خلاقانه از محیط که در آن، حس، حرکت و عاطفه به صورت یکپارچه عمل می‌کنند. این همان نکته‌ی مرلوپونتی است که بدن، نه یک شیء فیزیکی، بلکه ابزار ادراک و محل شکل‌گیری معنا است. در تجربه‌ی هنری دیویی، بدن نه صرفاً یک واسطه، بلکه خود فاعل ادراک محسوب می‌شود.

۲-۲. برودی و ادراک تخیل‌محور در هنر عامه‌پسند

برودی در ویژگی‌های هنر عامه‌پسند، بر مؤلفه‌هایی چون گیرایی (کد ۲۰)، محدودیت و سطحی بودن (کد ۲۱)، کد محافظه‌کاری (کد ۲۲)، کد کنترل اجتماعی (کد ۲۳)، لذت (کد ۲۴)، و تجربه‌پذیری (کد ۲۵) تأکید دارد. از منظر مرلوپونتی، این ویژگی‌ها، هرچند به نوعی به ادراک حسی اشاره دارند، اما برودی آنها را در چارچوب ادراک تخیل-محور (نه بدن-محور) تفسیر می‌کند. به عبارت دیگر:

• برودی همچنان میان ادراک حسی (سطحی) و ادراک تخیلی (عمیق) تمایز قائل می‌شود و هنر عامه‌پسند را در سطح ادراک حسی صرف باقی می‌گذارد.

• این تمایز، نشان‌دهنده دکارته‌گری در نگاه برودی است؛ یعنی همچنان شکاف میان سوژه (ذهن) و ایزه (جهان) را حفظ می‌کند. در حالی که مرلوپونتی این شکاف را با بدنمندی پر می‌کند، برودی آن را با تخیل ادراکی (کد ۳۴) پر می‌کند، اما نه با بدن، بلکه با تصویرهای ذهنی (کد ۲۸).

مرلوپونتی معتقد است که تخیل، نه یک فعالیت ذهنی صرف، بلکه گشودگی بدن به جهان است. اما برودی، تخیل را به عنوان یک طرحواره ذهنی در نظر می‌گیرد که در خدمت درک ارزشها قرار دارد (کد ۳۴). این تفاوت، نشان می‌دهد که برودی برخلاف دیویی، هنوز در چارچوب فلسفه ذهن (ذهن به مثابه یک محفظه درونی) باقی می‌ماند و به بدنمندی بنیادین ادراک توجه کافی ندارد. با این حال، تأکید او بر تجربه‌پذیری هنر عامه‌پسند (کد ۲۵)، نشان از پذیرش ضمنی نقش تعامل با جهان در تجربه‌زیبایی‌شناختی دارد؛ اما این تعامل، در نظام او به سطح تعامل بدن-جهان (مرلوپونتی) نمی‌رسد و همچنان در سطح تعامل ذهن-شیء باقی می‌ماند.

۳. تحلیل تفسیری مفهوم تجربه‌زیبایی‌شناختی بر اساس هرمنوتیک گادامر و پدیدارشناسی مرلوپونتی

۳-۱. دیویی: تجربه به مثابه هم آمیختگی پیشاتأملی

دیویی تجربه‌زیبایی‌شناختی را هم حس، هم تفکر و هم عمل (کد ۳۰) می‌داند که برتر از هر چیز دیگری (کد ۳۱) است و به لحاظ غایت تعیین ارزش می‌شود (کد ۳۲). از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی، این تعریف دقیقاً با ادراک پیشاتأملی و بدنمند همخوانی دارد؛ جایی که حس، تفکر و عمل در یک کل یکپارچه در هم تنیده اند. مرلوپونتی (۱۹۴۵) نشان می‌دهد که ما پیش از آنکه جهان را به مثابه مفاهیم یا مقولات بشناسیم، آن را از طریق بدن خود ادراک می‌کنیم. دیویی با این تعریف، دوگانگی دکارته‌ی (ذهن/بدن، حس/عقل) را کنار می‌زند و به وحدت اولیه‌ی تجربه بازمی‌گردد. او معتقد است که در تجربه‌زیبایی‌شناختی، نه ذهن بر بدن حاکم است و نه بدن بر ذهن؛ بلکه هم آمیختگی‌ای رخ می‌دهد که در آن، موجود زنده با تمام وجود خود (حسی، عاطفی، عقلی و عملی) در جهان حضور دارد.

^۱ . Motor Intentionality

از منظر هرمنوتیک گادامر، اینکه دیویی تجربه زیبایی‌شناختی را برتر میدانند، ریشه در پیشداوری پراگماتیستی او دارد که ارزش را در کارآمدی و غنای تجربه می‌بیند، نه در مطابقت با یک حقیقت متافیزیکی. گادامر (۱۹۶۰) معتقد است که در مواجهه با اثر هنری، ما با حقیقتی روبه‌رو می‌شویم که در قالب مفاهیم روزمره نمی‌گنجد و افقهای جدیدی را بر ما می‌گشاید. این دقیقاً همان چیزی است که دیویی با تأکید بر برتری تجربه زیبایی‌شناختی به آن اشاره دارد؛ یعنی تجربه‌ای که بیش از هر تجربه دیگری، ما را به گشودگی و تغییر دعوت می‌کند. بنابراین، دیویی با این تعریف، در پی گشودن افق جدیدی برای فهم انسان از خود و جهان است؛ افقی که در آن هنر و زندگی یکی می‌شوند و دیگر نیازی به تیره‌نر از زندگی نیست.

۳-۲. برودی: تجربه به مثابه ادراک تخیلی ارزش‌بار

برودی تجربه زیبایی‌شناختی را روش خاصی از درک (کد ۳۳)، ترکیب تخیل و ادراک (کد ۳۴)، شکل ابتدایی تجربه (کد ۳۵) و تعامل شیء و ذهن (کد ۳۶) می‌داند. از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی، برودی همچنان در چارچوب سوژه-ابژه باقی می‌ماند؛ زیرا او تجربه را تعامل یک شیء و یک ذهن می‌داند، نه تعامل بدنمند با جهان. این تفکیک، نشانه ندهی پابندی برودی به دوگانگی دکارتی است که مرلوپونتی آن را نقد می‌کند. مرلوپونتی معتقد است که ما جهان را از طریق بدن-سوژه (نه سوژه محض و نه ابژه محض) ادراک می‌کنیم؛ اما برودی، شیء (ابژه) را از فاعل (سوژه) جدا می‌کند و سپس به دنبال تعامل میان آن دو می‌گردد. این نگاه، همچنان در چارچوب فلسفه بازنمودی^۱ می‌ماند که در آن، ذهن، تصویرهایی از جهان را در خود دارد و سپس آنها را تفسیر می‌کند.

از منظر هرمنوتیک گادامر، اینکه برودی تجربه زیبایی‌شناختی را شکل ابتدایی تجربه می‌داند، ریشه در پیشداوری نفوکانتی او دارد که بر اساس آن، شناخت بشری از حس آغاز می‌شود و به عقل ختم می‌گردد. کانت (۱۷۸۱) در نقد عقل محض نشان داد که معرفت بشری با شهود حسی آغاز می‌شود، سپس با مقولات فاهمه پردازش میشود و در نهایت به عقل می‌رسد. برودی با تأکید بر شکل ابتدایی بودن تجربه زیبایی‌شناختی، عملاً آن را در سطح شهود حسی (و نه حتی فاهمه یا عقل) قرار می‌دهد. از نظر گادامر، این نگاه، تجربه هنری را به یک مرحله مقدماتی تنزل می‌دهد و از غایت خود تجربه هنری غافل می‌شود. گادامر نشان می‌دهد که تجربه هنری، نه مقدمه‌ای برای شناخت عقلانی، بلکه خود شناخت در عالی‌ترین شکل آن است. بنابراین، برودی با ابتدایی‌نامیدن تجربه زیبایی‌شناختی، در واقع آن را از حیثیت معرفت شناختی پایین می‌آورد و به یک ابزار شناخت (و نه خود شناخت) تبدیل می‌کند؛ نگاهی که با هرمنوتیک فلسفی گادامر در تناقض است. با این حال، تأکید برودی بر معنا (کد ۴۱) و نقش سطح تجربه بیننده در درک آن، نشان از گشودگی به بافتار و پیشداوری‌های مفسر دارد و او را به گادامر نزدیک می‌کند، اما این نزدیکی به سطح یک تحول پارادایمی نمی‌رسد.

۴. تحلیل تفسیری عناصر و ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی بر اساس هرمنوتیک گادامر و پدیدارشناسی مرلوپونتی

۴-۱. عناصر دیویی: فکر، جسم و احساس (کد ۳۷)

از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی، این سه عنصر، در واقع سه وجه یک پدیده واحد هستند؛ جسم، همان بدن ادراک کننده (بدن-سوژه) است، احساس، همان ادراک بدنی بی واسطه است، و فکر، همان معنایی است که در دل همین ادراک بدنی متولد می‌شود. دیویی با این عناصر، به وحدت پیشاتأملی تجربه اشاره دارد که مرلوپونتی آن را بدن-سوژه می‌نامد. در این نگاه، هیچیک از این سه عنصر بر دیگری تقدم ندارد؛ بلکه آنها در یک کل سیال در هم تنیده شده‌اند. فکر، بدون جسم و احساس، انتزاعی و تهی است؛ جسم، بدون فکر و احساس، مکانیکی و مرده است؛ و احساس، بدون فکر و جسم، سطحی و بی ثبات است.

^۱. Representationalism

از منظر هرمنوتیک گادامر، این سه عنصر، همگی در افق فهم حضور دارند. جسم به مثابه حامل سنت (چون بدن، رسوب تجارب پیشین است)، احساس به مثابه واکنش به موقعیت (چون احساس، پاسخی به زمینه تاریخی و فرهنگی است)، و فکر به مثابه تفسیر (چون فکر، تلاش برای فهم معناست). دیوبی با این سه عنصر، نشان می دهد که تجربه زیبایی شناختی، نه یک امر ذهنی صرف، بلکه کل وجود انسان در مواجهه با جهان است.

۴-۲. عناصر برودی: شیء، فاعل، فعل و معنا (کدهای ۳۸-۴۱)

از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی، برودی با تفکیک این عناصر، دوگانگی سوژه-ابژه را بازتولید می کند و همچنان در چارچوب فلسف هی بازنمودی باقی میماند. شیء (ابژه) در برابر فاعل (سوژه)، فعل (تعامل) به عنوان پلی میان آن دو، و معنا (نتیجه) به عنوان محصول نهایی. این تفکیک، اگرچه از نظر تحلیلی سودمند است، اما از وحدت پیشاتأملی تجربه غافل می شود. مرلوپونتی نشان میدهد که در تجربهی زیبایی شناختی، ما پیش از هرگونه تفکیک مفهومی، در یک تعامل بدنمند و بیواسطه با جهان هستیم که در آن، مرز میان سوژه و ابژه محو می شود. بنابراین، رویکرد برودی به تجربه، همچنان در سطح تحلیل عقلی (و نه ادراک اصیل) باقی می ماند.

از منظر هرمنوتیک گادامر، عنصر معنا (کد ۴۱) در نظریه برودی، حائز اهمیت است؛ زیرا برودی با تأکید بر اینکه معنا چیزی نیست که بتوانیم به آن اشاره کنیم و درک آن به سطح تجربه بیننده بستگی دارد، به اصل بنیادین هرمنوتیک فلسفی نزدیک می شود که فهم، همیشه وابسته به پیشداوریه ۱ و افق تاریخی مفسر است. گادامر (۱۹۶۰) معتقد است که معنا، نه در متن، بلکه در گفتوگوی مفسر با متن تولید می شود. برودی با این تأکید، از رویکرد عینی گرایانه صرف فاصله می گیرد و به نقش زمینه مفسر در درک معنا اذعان می کند. با این حال، این گشودگی در سایر عناصر نظریه او (مانند شیء و فاعل) بهطور کامل تسری نمی یابد و او همچنان در چارچوب دوگانگی سوژه-ابژه باقی می ماند. به عبارت دیگر، برودی در عنصر معنا به گادامر نزدیک میشود، اما در عناصر دیگر، همچنان به کانت وفادار می ماند.

۴-۳. ابعاد دیوبی: اتحاد، خودآگاهی کیفی، احساس، بیان و تخیل (کدهای ۴۲-۴۶)

این ابعاد، همگی با پدیدارشناسی مرلوپونتی همخوانی کامل دارند:

- اتحاد و انسجام (کد ۴۲) ← وحدت بدنی-ادراکی تجربه. مرلوپونتی نشان می دهد که بدن ما، خود یک کل یکپارچه است که در آن، اعضا و حواس مختلف، بهصورت پیشاتأملی با هم هماهنگ هستند. این وحدت بدنی، شرط امکان هر ادراک زیبایی شناختی است.
- خودآگاهی کیفی (کد ۴۳) ← آگاهی پیشاتأملی که از تعامل بدن با محیط حاصل می شود. مرلوپونتی این نوع آگاهی را آگاهی بدنمند^۱ می نامد که نه آگاهی تأملی (از نوع دکارتی)، بلکه آگاهی ای است که در دل حرکت و ادراک شکل می گیرد.
- احساس و هیجان (کد ۴۴) ← ادراک حسی-عاطفی بدنمند. مرلوپونتی نشان میدهد که احساسات، نه صرفاً حالات ذهنی، بلکه حالت های بدن در مواجهه با جهان هستند. ترس، شادی یا شگفتی، همگی در بدن رخ می دهند و از طریق بدن ابراز می شوند.
- بیان (کد ۴۵) ← تجلی بیرونی ادراک درونی که از طریق حرکت بدن (حرکات دست، حالات چهره، صدا) صورت می گیرد. مرلوپونتی بیان را ژست بدن میداند که در آن، درون به بیرون راه می یابد و معنا را در جهان عینیت می بخشد.
- تخیل (کد ۴۶) ← گشودگی بدن به امکانات جدید در تعامل با جهان. مرلوپونتی تخیل را نه یک فعالیت ذهنی صرف، بلکه توانایی بدن برای بازآرایی طرحواره های ادراکی میداند.

^۱ Embodied Consciousness

از منظر هرمنوتیک گادامر، بعد تخیل در دیویی (کد ۴۶) به گشودگی افقها اشاره دارد که اصل بنیادین هرمنوتیک فلسفی است. گادامر (۱۹۶۰) معتقد است که در مواجهه با اثر هنری، ما با افق جدیدی روبه رو می‌شویم که پیشتر برای ما ناشناخته بوده است. تخیل، همان توانایی گشوده شدن به این افق جدید است؛ توانایی ای که در آن، ما از چارچوب‌های ذهنی خود فراتر می‌رویم و خود را به روی دیگری می‌گشاییم. بنابراین، تخیل در نظام دیویی، نه تنها یک بعد روانشناختی، بلکه یک بعد هرمنوتیکی دارد که شرط ضروری هر فهم هنری محسوب می‌شود.

۴-۴. ابعاد برودی: حسی، صوری و بیانگری (کدهای ۴۷-۴۹)

از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی، این ابعاد، هرچند به ادراک حسی اشاره دارند، اما همچنان در چارچوب ادراک شیء-محور (نه بدن-محور) تعریف شده‌اند:

- بعد حسی، به کیفیت‌های محسوس شیء اشاره دارد (رنگ، صدا، بافت)، اما آن را از بدن ادراک کننده جدا می‌کند و به صفات عینی شیء تقلیل می‌دهد.
- بعد صوری، به ترکیب و سازماندهی این کیفیات در یک کل منسجم اشاره دارد، اما باز هم این ترکیب را به عنوان یک ویژگی شیء (و نه یک دستاورد ادراکی بدن) در نظر می‌گیرد.
- بعد بیانگری، به بار ارزشی و معنایی شیء اشاره دارد، اما باز هم این معنا را به عنوان یک ویژگی نهفته در شیء (یا در تصویر ذهنی) در نظر می‌گیرد، نه به عنوان یک دستاورد تعامل بدن با جهان.

از منظر هرمنوتیک گادامر، بعد بیانگری (کد ۴۹) در برودی، نشان از توجه او به بار ارزشی و معنایی هنر دارد و او را به سنت هرمنوتیکی نزدیک می‌کند. گادامر (۱۹۶۰) معتقد است که اثر هنری، نه صرفاً یک شیء فیزیکی، بلکه حامل معنا است و این معنا، در گفتگو با مفسر آشکار می‌شود. برودی با تأکید بر بار ارزشی (کد ۴۹) و بیانگری، به این نقش معنایی هنر توجه دارد؛ اما همچنان این معنا را به شیء (یا تصویر ذهنی) نسبت می‌دهد، نه به فرایند تعامل. بنابراین، در حالی که برودی به محتوای معنایی هنر توجه دارد، همچنان در چارچوب نگاه عینی-معنایی (و نه تعاملی-پدیدارشناختی) باقی می‌ماند. با این حال، این توجه به معنا و ارزش، او را به گادامر نزدیک می‌کند، زیرا هرمنوتیک فلسفی نیز بر معنابخشی هنر در چارچوب سنت و گفت و گو تأکید دارد.

۵. تبیین نسبت مفاهیم با نظام فلسفی

۵-۱. دیویی: نظام فلسفی پراگماتیستی-طبیعت‌گرا

همه مفاهیم دیویی (تعریف هنر، ویژگیهای هنر روزمره، عناصر و ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی) در چارچوب پراگماتیسم و طبیعتگرایی تجربی قابل تبیین هستند. دیویی با تأکید بر تجربه به مثابه بنیاد هستی و معرفت، در مقابل سنت ذات‌گرایانه و دوگانه‌انگارانه قرار می‌گیرد. او با نفی چیرگی معنویت (کد ۱۵) و موزهدگی (کد ۱۶)، در واقع با هرگونه جداسازی هنر از زندگی مخالفت می‌کند و بر پیوستگی آنها تأکید دارد. این نگاه، ریشه در هستی‌شناسی تعامل‌گرای او دارد که در آن، بودن یعنی در تعامل بودن با محیط.

از منظر گادامر، دیویی با تأکید بر زمینه‌گرایی و تجربه زیسته، به اصل بنیادین هرمنوتیک فلسفی وفادار است که بر اساس آن، فهم، همیشه در یک موقعیت تاریخی-زبانی رخ می‌دهد. دیویی با تأکید بر فعل و انفعال، عملاً به گادامر می‌پیوندد که فهم را رخدادی تاریخی می‌داند، نه یک امر روش‌شناختی. همچنین، از منظر مرلوپونتی، دیویی با تأکید بر جسم و احساس (کد ۳۷) و بی‌واسطگی (کد ۴۳)، به پدیدارشناسی ادراک نزدیک می‌شود که در آن، بدن به مثابه کانون ادراک و منشأ معنا در نظر گرفته می‌شود.

۵-۲. برودی: نظام فلسفی رئالیستی-نئوکانتی

همه مفاهیم برودی (مصادیق هنر، ویژگیهای هنر عامه پسند و جدی، عناصر و ابعاد تجربه زیبایی‌شناختی) در چارچوب رئالیسم کلاسیک و نئوکانتی‌گرایی قابل تبیین هستند. برودی با تأکید بر مصادیق عینی (کد ۵)، تمایز میان هنر عامه پسند و جدی (کد ۷-۱۰) و سلسله مراتب ارزشی (کد ۲۸)، در سنت متافیزیک کلاسیک قرار می‌گیرد

که بر اساس آن، واقعیت مستقل از ذهن وجود دارد و ارزشها نیز دارای مراتب اند. او با تأکید بر درنگ و ژرفانگری (کد ۶) و رمزگشایی از معنا، به یک روش شناسی عینی برای فهم هنر اعتقاد دارد که با هرمنوتیک فلسفی گادامر در تناقض است (چون گادامر هرگونه روش شناسی عینی برای فهم را نقد می کند)، اما با روش شناسی کانتی همخوانی دارد که در آن، فهم، فرایندی از تطابق ذهن با عین است.

از منظر گادامر، برودی هرچند با تأکید بر معنا و بیانگری به سنت هرمنوتیکی نزدیک می شود، اما همچنان در چارچوب ذاتگرایی و دوگانگی باقی می ماند؛ همان دوگانگی هایی که گادامر آنها را نقد می کند. از منظر مرلوپونتی، برودی با تأکید بر تصویرهای ذهنی (کد ۲۸) و ادراک تخیل-محور (کد ۳۴)، همچنان در چارچوب فلسفه‌ی بازنمودی باقی می ماند که در آن، ذهن، تصویرهایی از جهان را در خود دارد و سپس آنها را تفسیر می کند؛ نگاهی که مرلوپونتی آن را به چالش می کشد و نشان می دهد که ادراک، نه یک بازنمایی ذهنی، بلکه یک تعامل بدنی بی واسطه با جهان است.

گام پنجم: مقایسه تفسیری-تبیینی (تبیین ریشه های تفاوت)

در این گام، به جای فهرست بندی صرف شباهتها و تفاوتها، هر تفاوت بر اساس ریشه های هستی شناختی و معرفت شناختی دو نظام فلسفی در جدول ۴ تبیین می شود.

جدول ۴: تفاوت های فلسفی دیدگاه دیویی و برودی

محور تحلیل	دیویی	برودی	تبیین بر اساس گادامر و مرلوپونتی
هستی شناسی	جهان = تعامل پویا و سیال موجود زنده با محیط. (تأثیر از داروین)	جهان = ساختاری عینی و منظم که مستقل از ذهن وجود دارد. (تأثیر از کانت)	مرلوپونتی با دیویی همسو است؛ جهان پیش از هرگونه تأمل، زمینه ای پویا برای ادراک بدنمند است. گادامر با برودی در این سطح همسو نیست؛ چون گادامر نیز مانند مرلوپونتی، جهان را زمینهای تاریخی-زبانی می داند که در آن فهم رخ می دهد، نه ساختاری عینی.
معرفت شناسی	شناخت در دل تجربه زیسته و عمل شکل می گیرد. حقیقت در کارآمدی است.	شناخت از ادراک حسی آغاز و به عقل ختم میشود. حقیقت در مطابقت با واقعیت است.	گادامر با دیویی همسو است؛ معرفت چیزی جز بازی زبانی-تاریخی نیست که در سنت جریان دارد. مرلوپونتی نیز با دیویی همسو است؛ معرفت در ادراک بدنی پیشاتأملی ریشه دارد، نه در تطابق ذهن با عین.
ارزش شناسی	ارزشها ابزاری و نسبی هستند. ملاک ارزش، سودمندی در عمل است.	ارزشها ذاتی و سلسله مراتبی هستند. ملاک ارزش، اصالت و حقیقت است.	گادامر با دیویی همسوست؛ ارزشها در سنت و عمل شکل می گیرند، نه در ذات اشیاء. مرلوپونتی نیز با دیویی همسوست؛ ارزش در کیفیت ادراک بدنی تجلی می یابد، نه در انطباق با ایده آلهای انتزاعی.
نقش هنر	هنر = ابزاری برای بهبود زیستن و تکامل تجربه.	هنر = دریچه ای به زندگی نیکو و اخلاق و ارزشها.	مرلوپونتی با دیویی همسوست؛ هنر، گشودگی به ادراکات جدید و تغییر در نحوه ی بودن در جهان است. گادامر نیز با دیویی همسوست؛ هنر، بازنمایی حقیقت در چارچوب سنت است، اما نه به عنوان ابزار، بلکه به عنوان رخداد فهم.
جایگاه تجربه زیبایی شناختی	اوج و کمال تجربه (چون غنی ترین تعامل را دارد).	آغاز و پیش درآمد تجربه (چون سرشار از حس و تصویر است).	مرلوپونتی با دیویی همسوست؛ تجربه زیبایی شناختی، نزدیکترین حالت به ادراک اصیل است. گادامر نیز با دیویی همسوست؛ تجربه هنری، تجربه ای از حقیقت است که در آن افقهای

فهم گشوده میشود.			
------------------	--	--	--

جدول ۵: تبیین ریشه‌های تفاوت‌های خاص (بر اساس کدها)

تفاوت بر اساس کدها	ریشه در نظام فلسفی دیویی	ریشه در نظام فلسفی برودی	تبیین نهایی بر اساس گادامر-مرلوپونتی
تعریف هنر (کد ۳-۱ در برابر ۵-۶)	هنر = فرایند پویا در تجربه	هنر = مصداق عینی (هنرهای تجسمی)	دیویی در سنت پرگماتیستی، هنر را به مثابه رخداد می‌بیند. برودی در سنت رئالیستی، هنر را به مثابه شیء می‌بیند.
ویژگی‌های هنر روزمره (کد ۱۱-۱۹ در برابر ۲۰-۲۵)	دوری از کلیشه، غلبه بر تعارض، مخالف معنویت	گیرایی، محدودیت، محافظه‌کاری	دیویی هنر را آزادی بخش و دگرگون‌کننده می‌داند. برودی هنر را انسجام بخش و حافظ ارزشها می‌داند. ریشه: نگاه دیویی به شدن (Becoming) در برابر نگاه برودی به بودن (Being).
جایگاه تجربه (کد ۳۱-۳۲ در برابر ۳۵)	برتر و متکامل	شکل ابتدایی	دیویی (متأثر از داروین) تکامل را بهسوی غنای تجربه می‌بیند. برودی (متأثر از کانت) شناخت را از حس تا عقل سلسله‌مراتبی می‌بیند.
هدف نهایی (کد ۳۲ در برابر ارزش‌شناسی برودی)	ارضای نیازها و بهبود زیستن	زندگی نیکو و اخلاق	دیویی (متأثر از جیمز) هدف را کارآمدی عملی می‌داند. برودی (متأثر از افلاطون و ارسطو) هدف را فضیلت و خرد می‌داند.
عناصر تجربه (کد ۳۷ در برابر ۳۸-۴۱)	فکر، جسم، احساس	شیء، فاعل، فعل، معنا	دیویی وحدت پیشاتأملی تجربه را نشان می‌دهد. برودی دوگانگی سوژه-اثره را حفظ می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که دیدگاه‌های جان دیویی و هری برودی، علیرغم تفاوت‌های فلسفی عمیق، در سه سطح با یکدیگر اشتراک دارند: زمینه‌گرایی (نگاه به هنر به مثابه پدیده‌ای تاریخی-فرهنگی در دل زندگی روزمره)، تأکید بر ادراک حسی، تخیل و عواطف (توجه به ادراک پیشاتأملی ریشه‌دار در بدن و حواس)، و کارکرد اجتماعی و تربیتی هنر (عاملی برای انسجام اجتماعی، هویتبخشی و تربیت اخلاقی). از منظر هرمنوتیک گادامر، اشتراک آنان در زمینه‌گرایی نشان می‌دهد که هر دو به فهم در بستر سنت و موقعیت توجه دارند. از منظر پدیدارشناسی مرلوپونتی نیز تأکید آنان بر ادراک حسی، به توجه به ادراک پیشاتأملی ریشه‌دار در بدن بازمی‌گردد.

اما تفاوت‌های بنیادین آنان در چهار محور اساسی قابل تبیین است:

نخست، در هستی‌شناسی، دیویی جهان را به مثابه تعامل پویا و سیال موجود زنده با محیط درک می‌کند (متأثر از داروین). برودی جهان را به مثابه ساختاری عینی و منظم می‌داند که مستقل از ذهن وجود دارد (متأثر از کانت). از منظر گادامر و مرلوپونتی، دیویی در این محور به این دو سنت فلسفی نزدیک‌تر است. زیرا هر دو، جهان را زمینه‌ای پویا و تاریخی برای ادراک و فهم می‌دانند، نه ساختاری عینی و ایستا.

دوم، در معرفت‌شناسی، دیویی شناخت را در دل تجربه زیسته و عمل جستجو می‌کند و حقیقت را در کارآمدی می‌داند. برودی شناخت را از ادراک حسی آغاز کرده و به عقل ختم می‌کند و حقیقت را در مطابقت با واقعیت می‌جوید. سوم، در ارزش‌شناسی، دیویی ارزش‌ها را ابزاری و نسبی می‌داند و ملاک ارزش را سودمندی در عمل می‌داند. برودی ارزش‌ها را ذاتی و سلسله‌مراتبی می‌داند و ملاک ارزش را اصالت و حقیقت می‌داند.

چهارم، در نقش و جایگاه هنر، دیویی هنر را ابزاری برای بهبود زیستن و تکامل تجربه می‌داند و تجربه زیبایی شناختی را اوج و کمال تجربه به‌شمار می‌آورد. برودی هنر را دریچه‌ای به زندگی نیکو و ارزش‌های اخلاقی می‌داند و تجربه زیبایی شناختی را شکل ابتدایی و مقدمه‌ای برای شناخت عقلانی در نظر می‌گیرد.

شباهت‌های عمیق این دو در زمینه‌گرایی، تأکید بر ادراک حسی و تخیل، کارکرد اجتماعی هنر و ارزشمندی تجربه زیبایی شناختی، ریشه در نگاه مشترک آنان به تجربه به‌مثابه بنیاد فهم انسانی دارد. اما تفاوت‌های بنیادین آنان در تعریف هنر، ویژگی‌های هنر روزمره، جایگاه تجربه، هدف نهایی و عناصر و ابعاد تجربه، نه ناشی از اختلاف سلیقه، بلکه ریشه در نظام‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی متفاوت آنان دارد. تحلیل بر اساس گادامر و مرلوپونتی نشان داد که دیویی در بیشتر محورهای این دو سنت فلسفی نزدیک‌تر است. زیرا مرلوپونتی با دیویی در تأکید بر بدنمندی ادراک و وحدت پیشاتأملی تجربه هم‌سوست. گادامر نیز با دیویی در تأکید بر زمینه‌گرایی، عمل و هم‌افقی افق‌ها همخوانی دارد. برودی، با وجود توجه به معنا و بیانگری، همچنان در چارچوب دوگانگی‌های دکارتی باقی می‌ماند. هرچند این توجه به معنا، او را تا حدودی به سنت هرمنوتیکی نزدیک می‌کند. دلالت تربیتی نهایی آن است که نظام‌های آموزشی باید هم‌زمان به دو وجه تجربی-عملی (مطابق با دیویی) و ارزشی-اخلاقی (مطابق با برودی) هنر توجه کنند. تا تربیت هنری بتواند هم به بهبود زیستن و هم به زندگی نیکو بینجامد.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه فرهنگیان به خاطر حمایت مادی و معنوی از این پژوهش سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- Ansari, M. (2012). **An Analysis on John Dewey's Aesthetic Experience: In order to suggest a Model for Aesthetic Experience in Moral Education**. PhD Thesis in philosophy of education, Faculty of Educational Science & Psychology, Esfahan university. [Persian].
- Broudy, H. S. (1962). **Building a Philosophy of Education**. Prentice-Hall, INC, Englewood Cliffs, N.J.
- Broudy, H. S. (1971). **Some Duties of a Theory of educational Aesthetics**. In R. A. Smith. (ed). *Aesthetics and Problems of Education*. University of Illinois Press.
- Broudy, H. S. (1972). **Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education**. University of Illinois Press.
- Broudy, H. S. (1973). **The Aesthetic Dimension of Education**. In P. F. Doyle (ed), *Educational Judgments*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Broudy, H. S. (1977). **How Basic is Aesthetic Education?** Or is RT the fourth R? *Educational Leadership*, Vol 35, No 2.
- Broudy, H. S. (1987 a). **The role of imagery in learning**. Los Angeles: The Getty Center for Education in the arts.
- Broudy, H. S. (1987b). **Theory & Practice in Aesthetic Education, Studies in Art Education**. Vol 17, No 3. Buren, J. (1993). *Aesthetics and non aesthetics, the philosophical review*. Vol.LXXIV, no.2.
- Broudy, H, S. (2010). **Enlightened cherishing: an essay on aesthetic education**. Translated by Monireh rezaee. Tehran: Studies of Education Institute. [Persian].

- Collinson, D. (2009). **Philosophical Aesthetics an introduction**. Translated by Farideh Farnoodfar, Tehran: Samt. [Persian].
- Dewey, J. (1916). **Democracy and Education**. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1958). **Reconstruction in Philosophy**. Translated by saleh aboosaeidy. Tehran: eghbal. [Persian].
- Dewey, J. (1960). **Human Nature and conduct**. Translete by moshfegh hamadani. Tehran: safialishah. [Persian].
- Dewey, J. (1980). **Art as experience**. Perigee Books: The Berkley Publishing Group. World Wide Web site address is <http://www.penguinputnam.com>.
- Dewey, J. (1987). **Art as experience**. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). **Experience and education**. In J. A. Boylston(Ed.), John Dewey: The later works, 1925-1953, Vol. 13. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2014). **Art as experience**. Translated by Massoud oliya. Tehran: ghoghnoos. [Persian].
- Jackson, Ph, W. (2006). **John Dewey**. In John R. Shook and Joseph Margolis. A Companion to Pragmatism. USA: Blackwell Publishing.
- Johnston, J. S. (2002). John Dewey and the role of scientific method in aesthetic experience. **Studies in Philosophy and Education**, 21(6), 1–15.
- Hassanzadeh, R. (2013). **comparison between the Allame Jaafari & Broudys views of about the aesthetic training**. M. A thesis in Philosophy of Islamic Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran. [Persian].
- Hashemian, M. H. (2015). **A comparative study of the aesthetics of John Dewey's and Allameh Jafari's point of view and its implications in education**. M.A Thesis in history and Philosophy of Education, Faculty of Humanity Science Shahed University, Tehran. [Persian].
- Mayer, F. (1995). **A history of educational thought**. Transleted by aliasgha fayyaz, Tehran: samt. [Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2015). **Art education as general education: what, why, How**. Tehran. Madreseh. [Persian].
- Nakamura, K. (2006). The significance dewey's aesthetics in art education in the age of globalization. **educational theory**, 59(4), 427-440.
- Rezaee, M. (2005). **A Critical Investigation of Harry Broud's Theory of Aesthetics and It's Implication for Education with an Emphasis on Teaching-Learning Process**. PhD Thesis in philosophy of education. Tarbiat modarres Tehran university. [Persian].
- Rezaee, M. (2010). **Aesthetic and Art Education**. Tehran: Monadi Tarbiat Cultural Institute. [Persian].
- Shusterman, R. (1997). The End of Aesthetic Experience. **Aesthetics and Art Criticism**, 55(1), 29-41.
- Zeltner, p. m. (1975). **John Dewey's Aesthetic Philosophy**. Amsterdam: B. R. Gruner B.V.